ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 12 | ΤΕΥΧΟΣ 3 | ΕΤΟΣ 12 | 2024

Περιεχόμενα

	Editorial Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	**5**
1.	**Απόψεις φιλολόγων ως προς την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους/ Opinions of philologists regarding the effectiveness of utilizing art in the context of exercising their work** Αντωνία Γκόλφη, Ιωσήφ Φραγκούλης / Antonia Gkolfi, Iosif Fragkoulis	**7**
2.	**Προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία: γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής της στην τάξη/ Personal Educational Philosophy: A Bridge Between Theory and Classroom Practice** Ανδρέας Οικονόμου, Ελένη Μαυροπούλου/ Andreas Oikonomou, Eleni Mavropoulou	**28**
3.	**"Θετική" Σχολική Ηγεσία: Ένα προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο/ 'Positive' School Leadership: A proposal of a theoretical model** Μαρία Σαχινίδου/ Maria Sachinidou	**56**
4.	**Σχεδιασμός και υλοποίηση ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων/ Design and implementation of an online community for Informatics middle school teachers** Γεωργία Αλεξούδα/ Georgia Alexouda	**75**
5.	**Διαχείριση και στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα - Ο ρόλος του Διευθυντή/ Conflict management and resolution strategies between teachers in school - The role of the Headmistress** Μαγδαληνή Γκιώνη/ Magdalini Gkioni	**94**
6.	**Η Ηγεσία στην εκπαίδευση, Προκλήσεις και προοπτικές/ Leadership in education, Challenges and perspectives** Δήμητρα Παπαϊωάννου/ Dimitra Papaioannou	**114**
7.	**Διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχοκοινωνικό κλίμα και το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης/ Interpersonal relationships, psychological climate and burnout syndrome** Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση, Μαγδαληνή Γκιώνη/ Zoumpoulia Paraskevi Vardiampasi, Magdalini Gkioni	**125**
8.	**Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)/ The role of the adult educator in strengthening the expectations of adult learners in the Penitentiary Stores of Second Chance Schools (SDE)** Μαρία Ηλία, Σοφία Καλογρίδη/ Maria Ilia, Sophia Kalogridi	**141**
9.	**Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/ The development of critical thinking and the cultivation of students' creativity** Ευάγγελος Γλάρος/ Evangelos Glaros	**161**

10. Η διοικητική διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης/ The administrative management of the Phenomenon of School Bullying in Primary Education Units: The case of the Greek prefecture **178**

Βασιλική Μπρίνια, Αγγελική Μπισκεντζή, Ειρήνη Κασιόλα, Σταυρούλα Μαρινοπούλου/ Vasiliki Brinia, Aggeliki Bisketzi, Eirini Kasiola, Stavroula Marinopoulou

Editorial

This issue of the 'Educational Circle' journal includes a series of interesting articles that cover a wide range of topics, such as the use of art in teaching, burnout syndrome, managing conflicts among educators, critical thinking and creativity, adult education, and the education of inmates in Correctional Facilities (Prisons) through Second Chance Schools.

A common denominator running through these works is the importance of positive leadership. Regardless of whether the role of headmaster, teacher, or leader at any level of the educational system is being examined, positive leadership is shown to be a determining factor for the success and well-being of an educational institution. Key elements that demonstrate this perspective are the emphasis on empowering individuals, cultivating a positive climate, and promoting collaboration for the change and the upgrading of the educational process. A positive school climate, based on trust, respect, and solidarity, is the foundation for the effective operation of a school unit. In this context, educators are called upon to take on a leadership role in the classroom, encouraging critical thinking, creativity, and student autonomy. Teacher training is a prerequisite for the success of educational reforms. At the same time, the psychological well-being of both teachers and students is inextricably linked to the effectiveness of the educational process.

The works presented in this issue offer us a comprehensive picture of the importance of positive leadership in education. Only through the cooperation of all those involved in the educational process can we create schools that will offer high-quality education.

Spiros Kioulanis

Editorial

Το παρόν τεύχος του περιοδικού «Εκπαιδευτικός Κύκλος» περιλαμβάνει μια σειρά από ενδιαφέροντα άρθρα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως η αξιοποίηση της τέχνης στη διδακτική πράξη, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, η εκπαίδευση ενηλίκων, η εκπαίδευση φυλακισμένων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ένας κοινός παρονομαστής που διατρέχει τις εργασίες αυτές είναι η σημασία της θετικής ηγεσίας. Ανεξάρτητα από το αν εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή, του εκπαιδευτικού ή του ηγέτη σε οποιοδήποτε επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, η θετική ηγεσία αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία και την ευημερία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Βασικά στοιχεία που καταδεικνύουν αυτή την προοπτική είναι η έμφαση στην ενδυνάμωση των ατόμων, η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος και η προώθηση της συνεργασίας για την αλλαγή και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα θετικό σχολικό κλίμα, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, αποτελεί το θεμέλιο για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην τάξη, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την αυτονομία των μαθητών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Παράλληλα, η ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εργασίες που παρουσιάζονται σε αυτό το τεύχος μάς προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη σημασία της θετικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Μόνο μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να δημιουργήσουμε σχολεία που θα προσφέρουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

Σπύρος Κιουλάνης

Απόψεις φιλολόγων ως προς την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους

Opinions of philologists regarding the effectiveness of utilizing art in the context of exercising their work

Αντωνία Γκόλφη, *Φιλόλογος, Med, antoniagholfi@gmail.com*

Ιωσήφ Φραγκούλης, *Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, sfaka@otenet.gr*

Antonia Gkolfi, *Philologist, Med, antoniagholfi@gmail.com*

Iosif Fragkoulis, *Professor School of Pedagogical and Technological Education, sfaka@otenet.gr*

Abstract: The purpose of this research work was to explore the opinions of philologists regarding the effectiveness of incorporating art in their professional practice. Specific research objectives included investigating whether the participating philologists had undergone any training related to the use of art in education, to what extent they consider it essential in the educational process, which art forms have been used as instructional tools, what skills students develop and what factors hinder its utilization. For this research a quantitative methodology was employed utilizing an electronic questionnaire. The sample consisted of 190 philologists. The results of the research indicated that almost all participants consider the use of art to be very significant for improving teaching and enhancing student participation in the educational process. Furthermore, the surveyed philologists believe that students develop various skills through the arts, with highlighted emphasis on fostering imagination, creative thinking, and critical thinking. Regarding the means through which philologists have incorporated art into their teaching practice, notable methods included the projection of videos, films, painting displays, and visits to museums and archeological sites. Additionally, the respondents believe that insufficient technical infrastructure and the lack of alignment with the curriculum and academic subjects are the main factors preventing the utilization of art in the educational process. Finally, most philologists consider training very important, although a small percentage has participated in relevant training activities.

Keywords: Art Forms, Opinions of Philologists, Secondary Education

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων ως προς την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι ήταν να διερευνηθεί αν οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δράση που σχετίζεται με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, σε ποιο βαθμό την θεωρούν απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποια μέσα τέχνης έχουν χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό μέσο, ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν οι μαθητές και ποιοι παράγοντες αποτρέπουν την αξιοποίησή τους.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 190 φιλόλογοι. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν την αξιοποίηση της τέχνης πολύ σημαντική για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, οι φιλόλογοι που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν πολλές δεξιότητες μέσω των τεχνών, ενώ οι επιλογές που ξεχώρισαν ήταν η ανάπτυξη της φαντασίας, του δημιουργικού τρόπου σκέψης και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Όσον αφορά τα μέσα με τα οποία έχουν εντάξει οι φιλόλογοι την τέχνη στη διδακτική πράξη ήταν η προβολή βίντεο, ταινιών, πινάκων ζωγραφικής και επισκέψεων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Παράλληλα, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι κυριότεροι παράγοντες που αποτρέπουν την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι ελλιπείς τεχνικές υποδομές και η αδυναμία σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, οι περισσότεροι φιλόλογοι θεωρούν την επιμόρφωση πολύ σημαντική, παρόλα αυτά ένα μικρό ποσοστό έχει παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δράση.

Λέξεις κλειδιά: Μορφές Τέχνης, Απόψεις Φιλολόγων, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και της επιστήμης σε συνδυασμό με τις προκλήσεις, που δημιουργούνται από το νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, σηματοδοτεί την υλοποίηση καίριων παρεμβάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης και την προσαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών (Παπαναούμ, 2008˙ Miller & Bogatova, 2018). Η αναζήτηση και η ενσωμάτωση αποτελεσματικών μέσων μάθησης αποτελεί πλέον πρωταρχικό στόχο όλων των κρατών, που θέλουν να προσφέρουν μια ποιοτική εκπαίδευση, η οποία θα προετοιμάσει τους νέους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εποχής τους (Βλάχος, 2008˙ Παπαναούμ, 2008˙ Miller & Bogatova, 2018˙ Chung & Li, 2021).

Η συμβολή των έργων τέχνης στην εκπαίδευση έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων, από πλήθος μελετητών και παιδαγωγών (Miller & Bogatova, 2018). Σημαντικοί μελετητές, όπως οι Gardner, Dewey, Perkins, Broudy, Freire, Eisner, Efland, Mezirow συνέδεσαν την τέχνη με *«τη γνωστική ανάπτυξη, την κριτική σκέψη, την αισθητική εμπειρία, τη φαντασία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων»* (Zimmerman, 2010˙ Κόκκος, 2011). Συγκεκριμένα, ο Dewey (1934/1980) υποστήριξε πως η *«αισθητική εμπειρία»* συμβάλλει αποκλειστικά στην καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών, ενώ ο Gardner (1990) ισχυρίστηκε ότι τα έργα τέχνης συμβάλλουν στην *«ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης»*. Στη συνέχεια, ο Freire (1970) ανέπτυξε *«την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης»*, ενώ ο Mezirow (1978) στη θεωρία της *«Μετασχηματίζουσας μάθησης»* έκανε λόγο για τη χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική

διαδικασία για μια *«αυτοκατευθυνόμενη» μαθησιακή λειτουργία»* (Κόκκος, 2011). Έπειτα, ο Perkins (1994) ανέδειξε τη σπουδαιότητα των έργων τέχνης στην ενεργοποίηση *«του κριτικού στοχασμού»,* ενώ και άλλοι ερευνητές μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται οι Eisner, Fiske, Boyd, Olson, Efland, Κόκκος, Φραγκούλης και η Μέγα συμφώνησαν πως μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαίδευση επιτυγχάνονται σπουδαία μαθησιακά αποτελέσματα (Κόκκος, 2011).

Χωρίς αμφιβολία, οι εκτεταμένες έρευνες που έχουν σημειωθεί στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο ανέδειξαν τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν οι τέχνες στην εκπαίδευση, μιας και συνδέονται με πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης και κατανόησης, αλλά και με τη δημιουργία μιας εμπλουτισμένης, αυθεντικής, εκπαιδευτικής εμπειρίας σ' ένα εμπνευσμένο περιβάλλον μάθησης. Η παρούσα ερευνητική εργασία θέλοντας να εξετάσει τον ρόλο και τη σημασία της τέχνης στη διαδικασία της μάθησης έθεσε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των φιλολόγων στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους. Αναλυτικότερα, επικεντρώθηκε στο να εξετάσει πώς λειτουργεί η ενσωμάτωση των διαφόρων μορφών τέχνης στη μαθησιακή πράξη, την επίδραση που ασκεί αυτή στη δημιουργική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών, τους παράγοντες που αποτρέπουν την αξιοποίησή της και την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι φιλόλογοι για τη σύνδεση της τέχνης με την εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Η συμβολή των έργων τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η εκπαίδευση συνιστά έναν από τους πιο σημαντικούς θεσμούς σε μια κοινωνία μιας και η ποιότητά της θεωρείται υψίστης σημασίας για τη μελλοντική σταδιοδρομία των νέων σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον (Βλάχος, 2008). Ο σύγχρονος τρόπος προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρχεται αντιμέτωπος με τα νέα κοινωνικά δεδομένα, γι' αυτό είναι αναγκαίο *«να εξασφαλίζει νέες βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα»* (Παπαναούμ, 2008˙ Miller & Bogatova, 2018). Σ' αυτό το πλαίσιο είναι φανερό πως οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν έχουν πια ρόλο μιας και η αδιάκοπη ροή της γνώσης από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα καθιστά σαφές ότι *«η γνώση παράγεται και μεταδίδεται»* μέσα από νέες μορφές κειμενικών αναπαραστάσεων, οπτικών απεικονίσεων, αλλά και πολλαπλών πολιτισμικών προτύπων, τα οποία μπορούν να τα διδαχθούν οι μαθητές μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (Κόκκος, 2011˙ Αναστασιάδης, 2011).

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να συμβάλλει στη *«διαδικασία της μάθησης και στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης»*. Πληθώρα κειμένων που προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία αποκαλύπτουν ότι, αν τα έργα τέχνης αξιοποιηθούν κατάλληλα στη σχολική τάξη, μπορούν να εξυπηρετήσουν ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών στόχων μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι γνωστικοί, συναισθηματικοί, αισθητικοί και οι στοχαστικοί (Μέγα, 2011˙ Κόκκος, 2011). Πολλές έρευνες που διεξήχθησαν «στα πεδία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας» κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο *«στην πραγματοποίηση της ολοκληρωμένης μάθησης, αλλά*

και την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου» η οποία τείνει σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας του κόσμου που τους περιβάλλει (Μέγα, 2011˙ Κόκκος, 2011˙ Robb, 2012˙ Sotiropoulou - Zormpala, Trouli, & Linardakis, 2015˙ Κόκκος, 2017˙ Steele, 2019). Αναμφίβολα, το βασικότερο πλεονέκτημα των έργων τέχνης στην εκπαίδευση είναι ότι οι μαθητές ενεργοποιούνται και απομακρύνονται από την παθητική κατάσταση στην οποία μπορεί να βρίσκονται κατά τη διδακτική πράξη (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Στην ουσία, η τέχνη δίνει το έναυσμα να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση, καθώς αυξάνουν την εμπλοκή στη διαδικασία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2011).

Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και μη τυπικής εκπαίδευσης, όταν γίνεται αξιοποίηση της τέχνης για την εξυπηρέτηση μαθησιακών σκοπών τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται μ' έναν διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή των τεχνών στη διδακτική πράξη συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων, αλλά και στην παροχή κινήτρων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ενεργοποιηθούν και να αντιληφθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη γνώση αναπτύσσοντας και την αυτοεκτίμησή τους (Martin et al., 2013˙ Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013). Χωρίς αμφιβολία, μέσα από τα έργα τέχνης αποκαλύπτονται ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία, αντιλήψεις με φιλοσοφικές προεκτάσεις, αρχές, πανανθρώπινες και κοινωνικές αξίες, ενώ αναπτύσσονται και τα αισθητικά κριτήρια του αποδέκτη. Στην πραγματικότητα, οι τέχνες «ξεδιπλώνουν» στοιχεία του πολιτισμού διευρύνοντας την πολιτισμική συνείδηση των εκπαιδευόμενων, αλλά και ενισχύοντας την αισθητική αντίληψη, καθώς ένα έργο τέχνης μετατρέπεται σ' ένα *«ισχυρό στοχαστικό εργαλείο»* που βοηθά τους μαθητές *«να απεγκλωβίζονται από κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούν παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις»* (Κόκκος, 2011). Εν ολίγοις, μέσα από τις τέχνες οι μαθητές μπορούν να δώσουν πολλές διαφορετικές ερμηνείες καταργώντας το σωστό και το λάθος, τη στείρα απομνημόνευση γνώσεων και *«τον διδακτικό φορμαλισμό»* που προάγει το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

2. Χαρακτηριστικά των έργων τέχνης

Τα έργα τέχνης μπορούν να αποτελέσουν έναν «θησαυρό» ανεκτίμητης αξίας αν αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο στη διδακτική πράξη. Αναντίρρητα, η ενασχόληση με τα έργα τέχνης προσφέρει τα μέγιστα στη διδασκαλία, καθώς αυτά εκπληρώνουν πολλούς στόχους μεταξύ των οποίων είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτογνωσίας, της δημιουργικότητας, της γνωστικής ανάπτυξης και της κατανόησης του διαφορετικού (Lawrence, 2008˙ Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2013). Στην ουσία, οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης μ' ένα έργο τέχνης μπορούν να επεκταθούν δημιουργικά σ' έναν «γνήσιο» διάλογο και μια αυθεντική και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς μέσα από την παρατήρηση ενός έργου τέχνης ενεργοποιείται η στοχαστική διεργασία και ο κριτικός αναστοχασμός (Κάρτσακα & Συργιάννη, 2018). Ωστόσο, η

σημαντικότερη συμβολή τους έγκειται στην ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας, η οποία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, η οποία με τη σειρά της είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τη θετική διεργασία της μάθησης. Συνεπώς, τα έργα τέχνης ενεργοποιούν στο μέγιστο βαθμό τη φαντασία και την στοχαστική ικανότητα των μαθητών, μιας και αποτελούν το μέσο *«πρόκλησης της σκέψης»* (Κόκκος, 2011).

Είναι γεγονός ότι πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την απόδοση του ορισμού ενός έργου τέχνης. Ωστόσο, ο Dewey ήταν αυτός που έδωσε έναν ορισμό για το τι μπορεί να χαρακτηριστεί ως έργο τέχνης στο *Art as Experience* (1934/1980 όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011). Σύμφωνα με τον Dewey «*στο έργο τέχνης εκφράζονται φιλτραρισμένες ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και αξίες από τον καλλιτέχνη αποτελώντας αντικείμενο παρατήρησης από τον αποδέκτη»*. Ακόμα, μέσω των έργων τέχνης αναπαρίσταται η πραγματικότητα γι' αυτό και οι αξίες, ιδέες και τα συναισθήματα που γεννούν στον αποδέκτη εμπλέκονται ή ταυτίζονται με αυτά του καλλιτέχνη (Κόκκος, 2011). Μια άλλη ερευνήτρια, η Davis, θέλοντας να προσδιορίσει *«τι είναι έργο τέχνης»* ενστερνίζεται τη θέση του Dewey ότι *«η τέχνη αποτελεί ένα δημιουργικό κατασκεύασμα του καλλιτέχνη που αντανακλά μια αναπαράσταση - ανασχηματισμό της πραγματικότητας»* (Κόκκος, 2011).

Παράλληλα, ο Olson μέσα από το βιβλίο του με τίτλο *«The Arts and Critical Thinking in American Education»* (2000, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011) αποδίδει επτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα στα έργα τέχνης μεταξύ των οποίων είναι η έκφραση ιδεών που θεωρούνται πανανθρώπινες, μετατροπή της έκφρασης σε μια σταθερή σε χρόνο κατάσταση, μια πνευματική υπόθεση, ανασχηματισμός της πραγματικότητας, δημιουργία διανοητικής περιπέτειας για κάθε αποδέκτη, πρόκληση πληθώρας συναισθημάτων θετικών και αρνητικών, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις όχι πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Στη συνέχεια, οι Anderson & Milbrandt (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011) κατέληξαν ότι μέσω της τέχνης εκφράζονται πανανθρώπινες αξίες και ότι η τέχνη αποτελεί ένα *«επικοινωνιακό μέσο»* (Κόκκος, 2011).

Μια άλλη σημαντική προσέγγιση για τον ρόλο των έργων τέχνης είναι ότι η δομή και το περιεχόμενό τους διαφέρουν από το συνηθισμένο, *«το αυτονόητο και την τυποποίηση».* Ειδικότερα, τα έργα τέχνης προτρέπουν τους παρατηρητές τους σε καινούργιες αναζητήσεις για την ερμηνεία τους, ενεργοποιώντας *«τις διανοητικές και ψυχικές τους δυνάμεις»* χωρίς να ακολουθούν κάποιους στερεότυπους κανόνες (Κόκκος, 2011). Στην πραγματικότητα απαιτείται κριτικός στοχασμός για την αποσαφήνιση των νοημάτων που κρύβουν, καθώς οι ερμηνείες δεν δηλώνονται, αλλά αναδύονται μέσα από μια εσωτερική διεργασία των παρατηρητών τους. Χωρίς αμφιβολία, δίνουν τη δυνατότητα για τη δημιουργία μιας διαλεκτικής σχέσης με στόχο την ανακάλυψη νέων προσεγγίσεων και νοημάτων μέσα από τη *«διείσδυση της ουσίας τους».* Εν κατακλείδι, ένα έργο τέχνης εμπεριέχει πολλαπλές ερμηνείες και αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στοχαστικής διεργασίας και κριτικής σκέψης (Κόκκος, 2011).

Η κατανόηση των έργων τέχνης που αξιοποιούνται στην καλλιτεχνική εκπαίδευση προϋποθέτει την αναγνώριση ότι πολλά από αυτά δημιουργούνται μέσα από συγκεκριμένες

ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Αναμφισβήτητα, τα περισσότερα έργα τέχνης συγκεντρώνουν κοινά χαρακτηριστικά που τα συγκαταλέγουν σ' ένα συγκεκριμένο είδος ή ύφος (Greer, 1984). Ωστόσο, τα κριτήρια επιλογής ενός έργου τέχνης από τον εκπαιδευτικό για την εξυπηρέτηση των μαθησιακών στόχων περιλαμβάνουν την πραγμάτευση θεμάτων που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, αλλά και θα σχετίζονται με τις εμπειρίες τους. Ακόμα, χρειάζεται να εμπεριέχουν «ισχυρούς συμβολισμούς, μηνύματα, διαχρονικές πολιτισμικές και αισθητικές αξίες και να εμπνέουν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για συζήτηση» (Μέγα, 2011). Παράλληλα, είναι αναγκαίο να έχουν άμεση σχέση με *«τον πυρήνα του μαθήματος»* και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται και *«να μην υπακούουν στη λογική της πολιτισμικής βιομηχανίας, αλλά να είναι αυθεντικά»* (Μέγα, 2011).

Η απόκτηση κατανόησης και αντίληψης για κάθε έργο τέχνης θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς αδιαμφισβήτητης αξίας. Ειδικότερα, η κατανόηση επιτυγχάνεται μέσα από τη γνώση προσωπικών, γεωγραφικών, χρονολογικών στοιχείων του ύφους, αλλά και των συμβολισμών που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης σε κάθε έργο τέχνης επηρεασμένος από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Γι' αυτό τον λόγο, προκειμένου, να αναπτυχθούν στο έπακρο οι δεξιότητες όλων των μαθητών, αλλά και να καλλιεργηθεί ο κριτικός στοχασμός χρειάζεται να διδάσκονται στο σχολικό πρόγραμμα τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των έργων τέχνης, τα οποία θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη αυτού του στόχου (Greer, 1984).

3. Η σχέση της σύγχρονης εκπαίδευσης με την τέχνη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα δίνει βαρύτητα στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, αγνοώντας πολλές φορές ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να έχει πολλά οφέλη στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016). Αναλυτικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται εξετασιοκεντρικό, επειδή επικεντρώνεται στις γνωστικές λειτουργίες και όχι στην ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων ή σε εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης μέσω των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Αναμφίβολα, η ορθή αξιοποίηση των τεχνών προσφέρει στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την ενεργοποίηση των αισθήσεών τους και την καλλιέργεια της φαντασίας σε συνδυασμό με τη δημιουργική σκέψη κατανοώντας δυσνόητες έννοιες, αλλά και εισάγοντάς τους τις αξίες που μεταδίδονται από αυτές. Παρόλο που, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εντάσσουν την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, πολλές φορές θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πάργεργο. Σύμφωνα με τον Robinson (1999, όπ. αναφ. στο Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016) οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προτείνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πολλές φορές δεν πραγματοποιούνται υπό την πίεση ολοκλήρωσης της ύλης, αν και η προσφορά τους θεωρείται αδιαμφισβήτητης αξίας για τη διαδικασία της μάθησης. Η έκθεση του Gulbenkian *«Οι Τέχνες στα σχολεία»* (όπ. αναφ. στο Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016) αναφέρεται στην αξία τους στην εκπαίδευση, καθώς η ενασχόληση με αυτές μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ενεργοποίηση του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου και στην τάση να ενεργοποιηθούν τα αισθητηριακά, χωρικά και διαισθητηριακά στοιχεία της αντίληψης (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016).

Παράλληλα, αναπτύσσεται η αυτοκυριαρχία, ο συντονισμός, η προσοχή στις λεπτομέρειες και η ακρίβεια των κινήσεων των μαθητών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής και διαπολιτισμικής τους κατανόησης (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016).

Σύμφωνα με τις Μιχαηλίδου & Πετρά (2016) η σχέση της εκπαίδευσης με την τέχνη μπορεί να προσεγγιστεί με τρεις διαφορετικές οπτικές. Ειδικότερα, με βάση την πρώτη οπτική, η τέχνη μπορεί να αναγνωρίζεται ως «αυτόνομος κλάδος» και μέσω αυτής να προάγεται η γνώση λειτουργώντας ως χρήσιμο εργαλείο διδασκαλίας με την κατάλληλη εφαρμογή. Επιπλέον, μπορεί να αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και να προσφέρει αισθητική καλλιέργεια. Στη συνέχεια, με βάση τη δεύτερη οπτική, η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως *«εκπαιδευτικό εργαλείο»* για να εκπληρώσει *«παιδαγωγικούς στόχους και γνωσιακές δεξιότητες»*. Σε αυτή την περίπτωση η τέχνη χρησιμοποιείται από τους ίδιους μαθητές μέσω της οποίας εκφράζουν τα συναισθήματά τους αναδεικνύοντας τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της. Παράλληλα, με βάση την τρίτη οπτική, η τέχνη αξιοποιείται *«ως θεραπευτικό μέσο»,* καθώς οι μαθητές μέσω των εικόνων, των χρωμάτων, των ήχων, των κινήσεων εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016). Η θεραπευτική ιδιότητα της τέχνης αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται στην παιδοψυχιατρική, καθώς έχουν αναγνωριστεί και από την ιατρική κοινότητα τα οφέλη της στην ψυχολογία των νέων (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016).

4. Λόγοι αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση για μαθησιακούς σκοπούς

Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδακτική πράξη με στόχο την ανάπτυξη της *«Μετασχηματίζουσας Μάθησης»,* έναν όρο που εισήγαγε ο Mezirow (1978) στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, απασχολεί τα τελευταία χρόνια πολλούς ερευνητές, οι οποίοι έχουν επεκτείνει τις ιδέες του (Lawrence, 2008). Συγκεκριμένα, οι περισσότερες μελέτες στοχεύουν στο να παρουσιάσουν πως μέσα από την «αισθητική εμπειρία» προάγεται η κριτική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός. Παράλληλα, η χρήση της τέχνης ως εκπαιδευτική πρακτική συμβάλλει *«στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αυτογνωσίας, της κατανόησης του διαφορετικού, της γνωστικής ανάπτυξης, της συναισθηματικής έκφρασης και της ενσυναίσθησης»* (Κόκκος, 2011˙ Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013). Ταυτόχρονα, μέσα από την τέχνη οι μαθητές γίνονται κατασκευαστές και διαμορφωτές της γνώσης και όχι αποδέκτες της μέσα από τον πλουραλισμό των καλλιτεχνικών εμπειριών που αποκομίζουν, καθώς μέσα από συζητήσεις γίνονται φορείς ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης (Gadsden, 2008).

Είναι γεγονός ότι η γνώση κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης με αντικείμενα και ανθρώπους, αλλά και μέσω των προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων των μαθητών στο πλαίσιο της προσωπικής τους ανάπτυξης (Savva & Trimis, 2005). Ο Kolb (1984, όπ. αναφ. στο Lawrence, 2008) ένας σπουδαίος θεωρητικός της βιωματικής μάθησης υποστήριζε πως *«η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένους κύκλους εμπειριών και αναστοχαστικής παρατήρησης, οι οποίοι οδηγούν στην ανάπτυξη νέων γνώσεων που μπορούν στη συνέχεια να εφαρμοστούν σε νέες εμπειρίες»* (Lawrence, 2008).

Αναντίρρητα, οι μαθητές μέσα από τα καλλιτεχνικά μαθήματα κατανοούν με πιο εύληπτο τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα και εκτιμούν τη δική τους παράδοση και πολιτιστική κληρονομιά. Ακόμα, η εξοικείωση με την τέχνη σε συνδυασμό με τις ατομικές εμπειρίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αισθητική ανάπτυξη των μαθητών και συμβάλλουν σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης (Savva & Trimis, 2005). Συνεπώς, η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς χάρη σ' αυτήν προσεγγίζεται η γνώση από τους μαθητές στο σύγχρονο σχολείο ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου, εθνικότητας, ηλικίας και επιπέδου.

Από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα η τέχνη βοηθά τον άνθρωπο να εκφράσει συναισθήματα, αξίες, να αναπτύσσει αισθητική, να αναδημιουργεί πολιτισμό, να διατυπώνει κοινωνικά αιτήματα, να παρουσιάζει φιλοσοφικές ιδέες, να προβληματίζεται και να καλλιεργεί την προσωπικότητά του σε όλα τα επίπεδα, όπως γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και ηθικό (Παπαδημητρίου κ.ά., 2014˙ Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Επίσης, η τέχνη στην εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αλλαγή, καθώς έχει τη δύναμη να προκαλέσει συναισθηματικές αντιδράσεις που εμπνέουν τους μαθητές να αναλάβουν δράση απέναντι σε προβλήματα που αφορούν για παράδειγμα τον πόλεμο σε άλλα μέρη του πλανήτη, την κακοποίηση των παιδιών ή την υπερθέρμανση του πλανήτη (Lawrence, 2008). Στην πραγματικότητα, μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει, αναπτύσσοντας περιβαλλοντικές ανησυχίες και επαναπροσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν περιβαλλοντικά προβλήματα (Blandy & Hoffman, 1993). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Mc Fee (1970, όπ., αναφ. στο Blandy & Hoffman, 1993) στο έργο του *«Preparation for Art» «η καλλιτεχνική εκπαίδευση συνάδει με την προετοιμασία των πολιτών στη συμμετοχή τους σ' ένα δημοκρατικό κράτος»* (Blandy & Hoffman, 1993). Ταυτόχρονα, η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που επιτρέπει τη δημιουργική έκφραση, την εμπλοκή στην αισθητική διαδικασία και την αυτοεξέλιξη των εφήβων συμβάλλοντας στην πρόληψη και τη μείωση της σχολικής βίας (Kim, 2015). Ειδικότερα, η καλλιτεχνική εκπαίδευση επιτρέπει στο άτομο να κατανοήσει τι είναι σωστό, όμορφο, πολύτιμο και ουσιαστικό για να αποκτήσει ένα αληθινό και ηθικό χαρακτήρα (Kim, 2015). Σε όλα τα παραπάνω προστίθεται ότι η χρήση των μορφών τέχνης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία πως μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη και αποδοχή των μεταναστών στη σχολική τάξη, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε κοινές δράσεις και να ενταχθούν «στην ομάδα της τάξης» (Βαντάλη & Ντέλης - Σμυρίλιος, 2007).

Ο ρόλος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητης αξίας στην ψηφιακή εποχή. Η εισαγωγή και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έφερε την επικοινωνία σε μια άλλη μια άλλη διάσταση, ενώ στην εκπαίδευση έδωσε νέες δυνατότητες, καθώς αξιοποιούνται πολλοί τρόποι επικοινωνίας στον ψηφιακό κόσμο, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται οι ακουστικοί, οι γλωσσικοί, οι οπτικοί, οι χειρονομιακοί και οι χωρικοί (Flood & Bamford, 2007˙ Μορτάκη, 2020). Χωρίς αμφιβολία, οι τέχνες

χρησιμοποιούν όλες αυτούς τους τρόπους εναλλάξ και ταυτόχρονα, γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η καλλιτεχνική εκπαίδευση για την ανάπτυξη του *«αισθητικού γραμματισμού»* των μαθητών. Στην πραγματικότητα, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι τα πολυδιάστατα συστήματα επικοινωνίας από τα οποία κατακλύζεται η εποχή μας απαιτούν γνώσεις αναγνώρισης των οπτικών συμβόλων, αλλά και ερμηνεία με κριτικό στοχασμό της εικονογραφίας (Flood & Bamford, 2007). Παράλληλα, είναι φανερό πως αν συνδυαστούν τα νέα μέσα της τεχνολογίας με την καλλιτεχνική εκπαίδευση με δημιουργικό τρόπο θα ενισχυθεί η βιωματική μάθηση και θα ενδυναμωθεί η κριτική στάση των μαθητών *«απελευθερώνοντας παραγωγικές και συνεργατικές δυνάμεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων»* (Γρόσδος κ.ά., 2008˙ Μορτάκη, 2020). Επομένως, η επαφή των μαθητών με τα νέα τεχνολογικά μέσα στο πλαίσιο διδασκαλίας της τέχνης μπορεί να γίνει εποικοδομητική, αφού μπορεί να κινηθεί *«ως βασικός άξονας στην προσέγγιση της μάθησης και να αναγάγει τη μετάδοση γνώσεων σε μια διαδικασία επικοινωνιακή, αλληλεπιδραστική, βιωματική, κοινωνική και εξελικτική»* (Γρόσδος κ.ά., 2008).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι πρέπει να βαθμονομηθεί με βάση τις απαιτήσεις της εκφραστικής του ικανότητας και της αφομοίωσης των γνώσεών του, ανάλογα με την ηλικία, το πνευματικό υπόβαθρο, την εσωτερική ανάπτυξη και το επίπεδο εκπαίδευσης (Petruta, 2015). Σύμφωνα με μελέτες και έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, οι τέχνες μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ακαδημαϊκή πορεία, σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς, όσον αφορά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα υγείας, αλλά και μαθησιακές δυσκολίες (MacLean, 2008˙ Petruta, 2015). Η ένταξη των τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να δώσει το έναυσμα στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθήσουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το μάθημα, καθώς δυσκολεύονται να το κατανοήσουν, όταν η διδασκαλία γίνεται με την παραδοσιακή μέθοδο της διάλεξης από τον διδάσκοντα (Τζουριάδου, 2011˙ Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013). Συγκεκριμένα, οι τέχνες βοηθούν τα παιδιά να εφευρίσκουν και να καλλιεργούν ξεχωριστούς τρόπους έκφρασης, να ασκούν τις δικές τους γνωστικές ικανότητες και να αισθάνονται μέρος του συνόλου της σχολικής τάξης (MacLean, 2008). Επίσης, οι τέχνες μπορούν να συμβάλλουν, ώστε τα παιδιά να έχουν περισσότερα κίνητρα συμμετοχής στο μάθημα, να καλλιεργήσουν τεχνικές εύκολης απομνημόνευσης, να αισθανθούν ενθουσιασμό και να κατανοήσουν πιο εύκολα τη γνώση που τους προσφέρεται, αλλά και να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Malchiodi, 2009). Στη συνέχεια, σύμφωνα με τη Petruta, (2015) τα παιδιά που έχουν διαφορετικού βαθμού αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν και αυτά να βελτιώσουν την κατάστασή τους μέσω των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τη χρήση νέων στρατηγικών για τη μεταφορά της μάθησης, όσον αφορά τη μελέτη της μνήμης, των εννοιολογικών διαδικασιών και των ατομικών διαφορών (Petruta, 2015). Στην ουσία, η «οικοδόμηση της γνώσης» επιτυγχάνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο μέσα από ένα τραγούδι, μια εικόνα, ένα σχέδιο, μια φωτογραφία ή μέσω μιας δράσης (Ματσαγγούρας,

2004). Ταυτόχρονα, μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και η εναρμόνιση όλων των προσωπικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στην κοινωνική τους ένταξη (Petruta, 2015). Εν ολίγοις, μέσα από τις τέχνες παρέχονται ευκαιρίες ποικίλων τρόπων έκφρασης και διαφορετικών οπτικών στην επίλυση προβλημάτων για όλους τους μαθητές που επιθυμούν να νιώσουν πως εκτιμάται η αξία τους μέσα από τη δική τους προσωπική έκφραση και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (MacLean, 2008).

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων ως προς την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους.

5.2 Στόχοι έρευνας

- Να διερευνηθεί αν οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δράση που σχετίζεται με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση και αν θα παρακολουθούσαν κάποια στο μέλλον με ποιο τρόπο θα ήθελαν να γίνει (εξ αποστάσεως, δια ζώσης ή μεικτή).
- Να ερευνηθεί σε ποιον βαθμό θεωρούν την αξιοποίηση της τέχνης απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να αναζητηθούν οι μορφές τέχνης και τα μέσα τέχνης που έχουν αξιοποιηθεί ως διδακτικό μέσο.
- Να διερευνηθεί αν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης και ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν οι μαθητές.
- Να παρουσιαστούν οι παράγοντες που αποτρέπουν την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες μορφές τέχνης αξιοποιούν οι φιλόλογοι στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν οι μαθητές με την ενσωμάτωση των έργων τέχνης στη διδασκαλία;
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποιοι παράγοντες τους αποτρέπουν να αξιοποιήσουν τις τέχνες στη διδακτική πράξη;

5.4 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη μελετά τις απόψεις των φιλολόγων σε βολικό δείγμα μιας και το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μοιράστηκε με ψηφιακά μέσα με αποτέλεσμα η μελέτη να μην επικεντρώνεται σ’ ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Ωστόσο, ο αριθμός του δείγματος (190) είναι αρκετά ικανοποιητικός για εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση.

5.5 Εργαλείο διεξαγωγής έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, για την ψηφιακή ανάπτυξη του οποίου αξιοποιήθηκε η σχετική εφαρμογή από τις φόρμες της «Google». Σύμφωνα με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, αποδείχθηκε ότι το ερωτηματολόγιο έχει ικανοποιητική εσωτερική συνοχή για τις 12 ερωτήσεις κλίμακας, οπότε μπορεί να πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Cronbach's Alpha	N of Items
0,708	12

5.6 Ανάπτυξη ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου - δομή

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνήτρια λαμβάνοντας αναφορές από τη βιβλιογραφία και παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Συγκεκριμένα, στη διαδικασία καθορισμού του τύπου των ερωτήσεων αξιοποιήθηκαν ιδέες από την έρευνα των Miller & Bogatova (2018) και από την ερευνητική εργασία των Φραγκούλη & Μίχαλου (2013) μιας και ήταν παρόμοιας θεματικής και αποσκοπούσαν στη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών από την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση. Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που παρουσίαζε τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την εξασφάλιση εχεμύθειας και την ανωνυμία της έρευνας, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ειλικρίνεια των ερωτηθέντων και τη συλλογή αξιόπιστων απαντήσεων που θα ανταποκρίνονταν σε πραγματικά δεδομένα (Φραγκούλης, 2003).

Τα ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο δομημένο ερωτηματολόγιο διατυπώθηκαν με κύριο γνώμονα την εξαγωγή δεδομένων που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο βασικά μέρη. Στο πρώτος μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, περιοχή

όπου διδάσκουν, σχολική μονάδα υπηρεσίας, τύπος της σχολικής μονάδας, σχέση εργασίας) ενώ το δεύτερο μέρος περιλάμβανε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που σχετίζονταν με την κατάρτιση και την επαφή που έχουν οι ίδιοι με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, τις μορφές και τα μέσα τέχνης που χρησιμοποιούν στη διδακτική πράξη, τον βαθμό που επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, αλλά και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιοποίησή της.

5.7 Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 190 φιλολόγους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε κάποια δημόσια ή ιδιωτική σχολική μονάδα. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω των ψηφιακών μέσων το Δεκέμβριο του 2023. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν, προκειμένου να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση της έρευνας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το βολικό δείγμα, μιας και το συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί από διάφορα μέρη της Ελλάδας, αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση.

5.8 Στατιστική Επεξεργασία

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πακέτο στατιστικής επεξεργασίας SPSS v. 28. Έγιναν αναλύσεις προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από το δείγμα που συλλέχθηκε. Συγκεκριμένα, έγινε περιγραφική ανάλυση προκειμένου να βρεθούν οι μέσοι όροι, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις. Ακόμα, έγινε επαγωγική ανάλυση για να βρεθούν οι έλεγχοι διαφοράς μέσων (t-test και ANOVA) και έλεγχοι χ^2 (Chi-square test).

6. Αποτελέσματα

6.1 Προφίλ δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 190 φιλόλογοι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 26 ήταν άνδρες (13,7%) και οι 164 γυναίκες (86,3%). Όσον αφορά τις σπουδές, όλοι οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξ αυτών, το 70% έχει μεταπτυχιακό (N=133) και το 10% έχει και διδακτορικό (N=19). Παράλληλα, σχετικά με τη σχέση εργασίας το 81,0% των συμμετεχόντων μοιράζεται ισόποσα μεταξύ μόνιμων (40,5%, N=77) και αναπληρωτών (40,5%, N=77) εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιποι 36 ήταν ωρομίσθιοι (18,9%).

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε ότι το φύλο διαφοροποιεί τον βαθμό στον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι

η επιμόρφωση για την αξιοποίηση της τέχνης είναι απαραίτητη στη διδασκαλία (t=-2,521, p<0,01), με τις γυναίκες να το πιστεύουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες.

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Άνδρες	26	13.7
Γυναίκες	164	86.3
Σύνολο	**190**	**100.0**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται στην εκπαίδευση μέχρι 10 έτη (N=84, 44,2%). Το 36,8% έχει προϋπηρεσία 11-20 έτη (N=70), το 12,6% έχει προϋπηρεσία 21-30 έτη (N=24), ενώ μόλις 12 συμμετέχοντες εργάζονται πάνω από 31 έτη στον κλάδο (6,4%).

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε ότι τα έτη της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σχετίζονται με την παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση μεταξύ των επιμέρους ηλικιακών ομάδων ($\chi(3) = 8,398$, $p<0,05$).

Πίνακας 3. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
1-10	84	44.2
11-20	70	36.8
21-30	24	12.6
31 και άνω	12	6.4
Σύνολο	**190**	**100.0**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 36-45 ετών (N=91, 47,9%), ενώ ακολουθούσαν σε ποσοστό 23,2% (N=44) η ηλικία των 46-55 ετών. Στη

συνέχεια η ηλικιακή ομάδα των 25-35 σε ποσοστό 18,9% (N=36) και των 56 και άνω σε ποσοστό 10% (N=19).

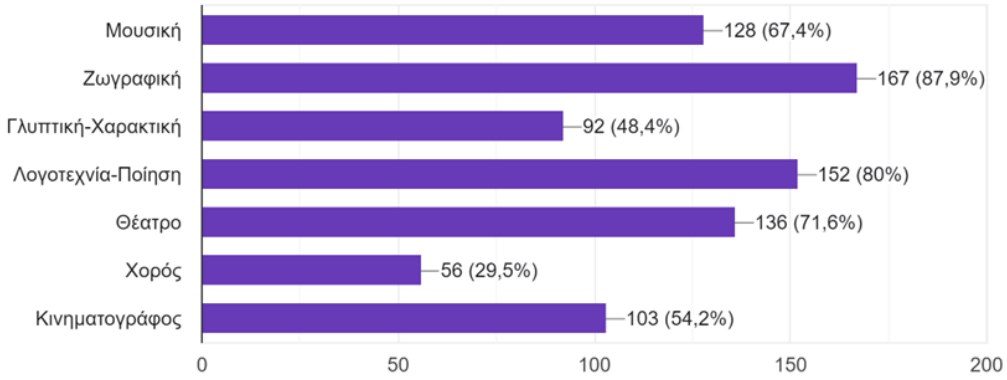
Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε ότι η ηλικία αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τον βαθμό στον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω ελλιπών γνώσεων των εκπαιδευτικών ($t=4,587$, $p<0,01$) και λόγω της ανάγκης σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα γνωστικά αντικείμενα ($t=3,330$, $p<0,05$). Συνεχίζοντας με τον παράγοντα της ηλικίας, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση μεταξύ των επιμέρους ηλικιακών ομάδων ($\chi (3) = 17,701$, $p<0,01$).

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
25-35	36	18.9
36-45	91	47.9
46-55	44	23.2
56 και άνω	19	10.0
Σύνολο	**190**	**100.0**

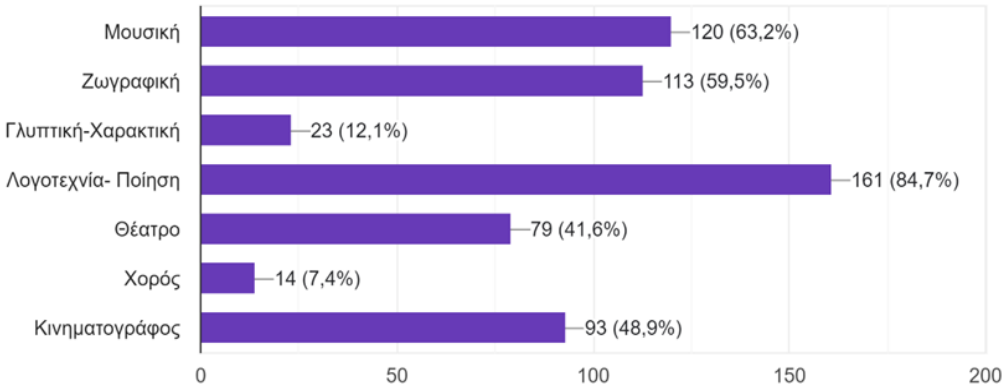
6.2 Γνώση μορφών τέχνης και αξιοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί, όταν ρωτήθηκαν πως αντιλαμβάνονται τον όρο «έργα τέχνης», απάντησαν ότι στο άκουσμά του περισσότερο σκέφτονται τη ζωγραφική (N=167, 87,9%), τη λογοτεχνία/ποίηση (N=152, 80,0%), το θέατρο (N=136, 71,6%) και τη μουσική (N=128, 67,4%), ενώ λιγότερο συχνά τους έρχεται στο μυαλό ο κινηματογράφος (N=103, 54,2 %), η γλυπτική/χαρακτική (N=92, 48,4%) και ο χορός (N=56, 29,5%).



Διάγραμμα 1: Ανάλυση συχνοτήτων: Ποιες μορφές τέχνης σκέφτεστε στο άκουσμα του όρου «έργα τέχνης»

Από τις παραπάνω μορφές τέχνης, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό έχουν αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία τη λογοτεχνία/ποίηση (N=161, 84,7%), τη μουσική (N=120, 63,2%) και τη ζωγραφική (N=113, 59,5%). Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι λιγότερο συχνά αξιοποιείται ο κινηματογράφος (N=93, 48,9%) και το θέατρο (N=79, 41,6%), ενώ ακόμα λιγότερο η γλυπτική/χαρακτική (N=23, 12,1%) και ο χορός (N=14, 7,4%).



Διάγραμμα 1: Ανάλυση συχνοτήτων: Ποιες από αυτές τις μορφές τέχνης έχετε, ήδη, αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία

6.3 Επίδραση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία

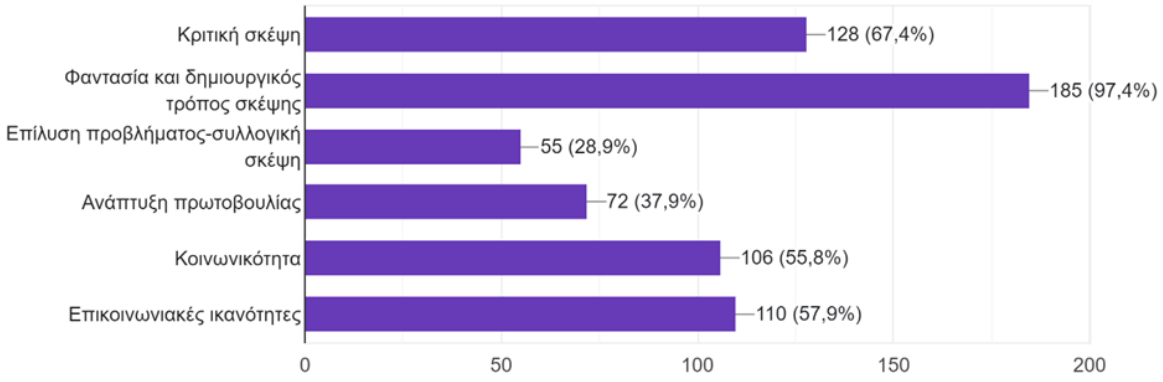
Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία των φιλολόγων, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσον η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να είναι ευεργετική για τη διδακτική πράξη. Κατά τη γνώμη τους, φαίνεται ότι την αξιολογούν ως πάρα πολύ σημαντική τόσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας (M.O.=4,38, T.A.=0,558), όσο και για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (M.O.=4,22, T.A.=0,592) και την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία. (M.O.=4,11, T.A.=0,643).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις: Επίδραση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

	Min	Max	M.O.	T.A.
Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία;	2,00	5,00	4,22	0,592
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνεται η διδασκαλία;	3,00	5,00	4,38	0,558
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετέχουν οι μαθητές;	2,00	5,00	4,11	0,642

Με δεδομένο ότι η χρήση της τέχνης μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στη διδακτική διαδικασία, οι φιλόλογοι ερωτήθηκαν για της δεξιότητες που θεωρούν πως αναπτύσσουν οι μαθητές. Από της επιλογές που δόθηκαν ξεχώρισαν η ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικού τρόπου σκέψης (N=185, 97,4%) και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης (N=128, 67,4%). Σε αρκετές περιπτώσεις οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι ενισχύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες (N=110, 57,9%), η κοινωνικότητα (N=106, 55,8%), η ανάπτυξη πρωτοβουλίας (N=72, 37,9%) και η επίλυση προβλημάτων – συλλογική σκέψη (N=55, 28,9%).

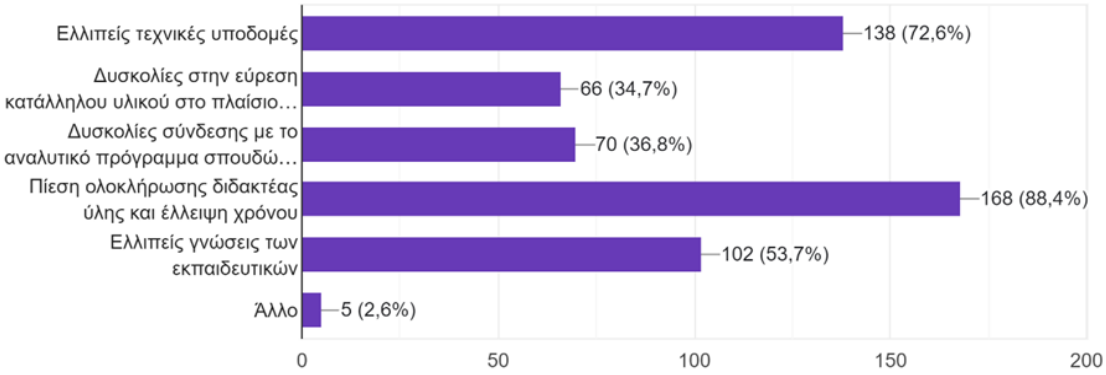
Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε ότι οι φιλόλογοι που έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση για την αξιοποίηση της τέχνης στη διδακτική πράξη πιστεύουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό ότι με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι ($t=2,556$, $p<0,01$), ότι βελτιώνεται η διδασκαλία ($t=2,892$, $p<0,01$) και ότι ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών ($t=1,677$, $p<0,05$).



Διάγραμμα 2: Ανάλυση συχνοτήτων: Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι αναπτύσσουν οι μαθητές με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

6.4 Παράγοντες που αποτρέπουν την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία

Στο σύγχρονο σχολείο ενδέχεται να υπάρχουν παράγοντες που αποτρέπουν την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σημαντικότεροι παράγοντες αποτελούν η πίεση ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης και η έλλειψη χρόνου (N=168, 88,4%), οι ελλιπείς τεχνικές υποδομές (N=138, 72,6%) και η έλλειψη γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (N=102, 53,7%). Λιγότερο σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η δυσκολία σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (N=70, 36,6%) και η δυσκολία εύρεσης κατάλληλου υλικού για το συγκεκριμένο μάθημα/αντικείμενο (N=66, 34,7%).



Διάγραμμα 3: Ανάλυση συχνοτήτων: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι αποτρέπουν την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

6.5 Σημασία επιμόρφωσης

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην ίδια τη διδασκαλία η μεγάλη πλειοψηφία, το 92,7% (N=176), απάντησε ότι τη θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, ενώ μόλις 14 συμμετέχοντες τη θεωρούν λίγο, ελάχιστα ή καθόλου σημαντική (7,3%). Συνολικά, οι φιλόλογοι αξιολογούν ως πάρα πολύ σημαντική για τη διδασκαλία την επιμόρφωση για την αξιοποίηση της τέχνης (Μ.Ο.= 4,27, Τ.Α.=0,689). Αναφορικά με την μέθοδο υλοποίησης μίας τέτοιας επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τους ταιριάζει περισσότερο η εξ' αποστάσεως (N=76, 40,0%) και η μεικτή (N=70, 36,8%) επιμόρφωση, ενώ λιγότερο (N=44, 23,2%) προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν αν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτική δράση όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση από το σύνολο των 190 υποκειμένων μόνο οι 27 απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποια ανάλογη δράση (14,2%), ενώ οι 163 δεν είχαν παρακολουθήσει (85, 8%).

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε ότι η πρότερη παρακολούθηση κάποιας επιμορφωτικής δράσης για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση έχει επίδραση στις υπό εξέταση μεταβλητές. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν διαφοροποιείται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί

την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι είναι σημαντική (t=2,990, p<0,01), με όσους έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμορφωτική δράση να το πιστεύουν σημαντικά περισσότερο. Ακόμα η σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος) συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (χ(2) = 18,122, p<0,01).

Πίνακας 6. Παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικής δράσης

Επιμορφωτική δράση	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Παρακολούθηση	27	14.2
Έλλειψη παρακολούθησης	163	85.8
Σύνολο	**190**	**100.0**

7. Συμπεράσματα

Από τη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων (98,4%) φαίνεται να ασπάζεται την άποψη ότι η αξιοποίηση της τέχνης είναι πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (81,6%) θεωρεί ότι μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης προκαλείται ένας συνδυασμός ευεργετικών συνεπειών για τους μαθητές μιας και βελτιώνεται η διδασκαλία, επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Από τις επιλογές που ξεχώρισαν ήταν η φαντασία και ο δημιουργικός τρόπος σκέψης (97,4%) αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (67,4%). Ωστόσο, όταν τα υποκείμενα ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που αποτρέπουν την αξιοποίηση της τέχνης στη διδακτική πράξη η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρθηκε στην πίεση ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης και την έλλειψη χρόνου (N=168, 88,4%), στις ελλιπείς τεχνικές υποδομές (N=138, 72,6%) και στην έλλειψη γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (N=102, 53,7%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης με στόχο να διαπιστωθεί αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούν τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στη διδακτική πράξη διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν διαφορές στην ηλικία. Η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που φαίνεται να επηρεάζει την αντιμετώπιση των δυσκολίων στην ενσωμάτωση πρακτικών που σχετίζονται με τις τέχνες στη διδακτική πράξη. Εστιάζοντας στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 56 ετών και άνω νιώθουν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή πρακτικών που θα αξιοποιήσουν την τέχνη. Βέβαια, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν εξέφρασαν στον ίδιο βαθμό την επιθυμία να συμμετέχουν σε κάποια επιμορφωτική δράση που σχετίζεται με την τέχνη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είχαν μικρότερη ηλικία. Αν και αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι

εκπαιδευτικοί μέσης ηλικίας (46-55) παρακολουθούν επιμορφωτικές δράσεις. Από την άλλη οι νεότεροι σε ηλικία (25-45) που εργάζονται ως αναπληρωτές και δεν έχουν κάποια μόνιμη σχολική μονάδα υπηρεσίας, μιας και κάθε χρόνο αλλάζουν σχολεία, είναι πιθανόν να μην έχουν τη διάθεση και το ανάλογο ζήλο να αναβαθμίσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές με την ενσωμάτωση των τεχνών, παρόλο που αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρουν στη μάθηση. Συμπερασματικά, το αν κάποιος φιλόλογος έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετίζεται με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τη σχέση εργασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (2011). Μέιζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π. Σ., 3 Π.Σ. Εξ., 2Π.Σ. Εισ. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: *«Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση»,* τόμ. *Γ*, ΥΠΕΠΘ.

Βαντάλη, Β. & Ντέλης-Σμυρίλιος, Ι. (2007). *«Η τέχνη ως μέσο ισορρόπησης των ανισοτήτων της τάξης».* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα». Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

Βλάχος, Δ. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο.* Το παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εισηγήσεις διημερίδων. Αθήνα, 20-21 Μαρτίου 2008, Ίδρυμα Ευγενίδου. Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008, Πολυτεχνική σχολή Α.Π.Θ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ΄ Κ.Π.Σ. 7-22. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/333/91.pdf

Blandy, D. & Hoffman, E. (1993). Toward an Art Education of Place. *Studies in Art Education*, 35 (1), 22-33.

Γρόσδος, Σ., Μακαρατζής, Γ.& Ανδρεάδου, Χ. (2008). *Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης.* Στο Β. Κολτσάκης Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση (σ. 508-519). Πρακτικά Συνεδρίου. Βέροια-Νάουσα: ΥπΔΒΜΘ-Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ημαθίας.

Chung, S. K., & Li, D. (2021). Issues-Based STEAM education: A case study in a Hong Kong secondary school. *International Journal of Education & the Arts*, 22 (3), 23-54.

Flood, A. & Bamford, A. (2007). Manipulation, simulation, stimulation: the role of art education in the digital age. *International Journal of Education through Art*, 3 (2), 91-102.

Zimmerman, E. (2010). Creativity and Art Education: A personal Journey in Four Acts. *Art Education*, 63 (5), 84-92.

Gadsden, V., L. (2008). The arts and education Knowledge, *Generation Pedagogy, and Discourse of Learning,* 32 (1), 29-61.

Greer, W., D. (1984). Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study.

Studies in Art Education, 25 (4), 212-218.

Κάρτσακα, Ε. & Συργιάννη, Μ. (2018). *Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για το «άλλο» και το «διαφορετικό» στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη.* Ζητήματα Διδακτικής Θρησκευτικών. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Η πρωινή προσευχή στο σχολείο. Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2020, τόμ. *2,* 211- 227. https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6836

Kim, H. (2015). Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review*. (16), 193-201.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Lawrence, R. L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts - Based in Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-67.

Mac Lean, J. (2008). The art of inclusion. *Canadian Review of Art Education*, (35), 75-98.

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη / For a quality education: the Arts in Education and the concept of diversity through Art. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: ΕΚΠΑ- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Malchiodi, C. A. (2009). Εικαστική Θεραπεία-Ένας πρακτικός οδηγός, (μτφ. Ελένη Αστερίου). Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Martin, A., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R. & Liem, G., A., D. (2013). The Role of Arts Participation in Students' Academic and Nonacademic Outcomes: A Longitudinal Study of School, Home, and Community Factors. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 709-727.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Gutenberg: Αθήνα.

Miller, J., A. & Bogatova, T. (2018). Arts in Education: The Impact of the Arts Integration Program and Lessons Learned. *Journal for Learning through the Arts*, 14 (1).

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση.* Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Μιχαηλίδου, Μ.& Πετρά, Ζ. (2016). *Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015 (2), 842-847.

Μορτάκη, Σ. (2020). Μια προσέγγιση της διδασκαλίας της «Ιστορίας της Τέχνης» μέσα από τη χρήση εικονικού περιβάλλοντος: θεωρία και πράξη. *International Journal of Educational Innovation*, *2* (1), 32-41.

Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2013). Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών

στη εκπαιδευτική πράξη. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ - Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. 2, 1-11.

Παπαδημητρίου, Ά., Κωτσιοπούλου, Δ., Μούσιου, Γ. & Πλιάκα, Γ. (2014). Με το μι και με ένα ρο συναντάω το μιρό. Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων με την αξιοποίηση των Τεχνών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 370-382.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*. Εισηγήσεις διημερίδων, 54-61.

Petruta, M. (2015). The Role of Art and Music Therapy Techniques in the Educational System of Children with Special Problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187, 277 - 282.

Robb, M. (2012). The History of Art Therapy at the National Institutes of Health. *Art Therapy*, 29 (1), 33-37.

Savva, A. & Trimis, E. (2005). Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences. *International Journal of Education and the Arts*, 6 (13).

Sotiropoulou - Zormpala, Trouli, & Linardakis (2015). Arts education offered by Greek Universities to future pre-school and primary school teachers. *Preschool and Primary Education*, 3 (1), 34-52.

Steele, S., J. (2019). Where are they now? Graduates of an arts integration elementary school reflect on art, school, self and others. *International Journal of Education & the Arts*, 20 (11).

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες - Θέματα Ερμηνείας και αντιμετώπισης*, Προμηθεύς: Αθήνα.

Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή. Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Παπαζήσης: Αθήνα.

Φραγκούλης, Ι. & Μίχαλου, Αιμ. (2013). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του νομού Αχαΐας. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». 1*(2), 51-63

Προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία: γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής της στην τάξη

Personal Educational Philosophy: A Bridge Between Theory and Classroom Practice

Ανδρέας Οικονόμου, *Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, aoikonomou@aspete.gr*

Ελένη Μαυροπούλου, *ΕΔΙΠ, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., mavropoulo@frl.auth.gr*

Andreas Oikonomou, *Academic Associate, ASPETE, aoikonomou@aspete.gr*

Eleni Mavropoulou, *Laboratory Teaching Staff, Department of French Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, mavropoulo@frl.auth.gr*

Abstract: Educational philosophy is the cornerstone of teaching practice, linking educators' values and beliefs to their instruction. This article explores how the development and implementation of a coherent philosophy influence learning, enhance teaching effectiveness, and foster a positive classroom climate. It presents various philosophical approaches, such as constructivism and humanism, along with practices that integrate these theories, including student-centered learning and socio-emotional development. Special emphasis is placed on the importance of reflective practice in maintaining consistency and adaptability within a dynamic educational environment. Through specific examples, the article highlights how educators can overcome practical constraints while staying true to their values. Finally, it underscores the role of philosophy in continuous professional development and the enrichment of the educational experience.

Keywords: Educational Philosophy, Continuous Professional Development, Reflective Practice, Differentiated Teaching, Application of Educational Theories

Περίληψη: Η εκπαιδευτική φιλοσοφία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της διδακτικής πρακτικής, συνδέοντας τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού με τη διδασκαλία. Το άρθρο εξετάζει πώς η ανάπτυξη και εφαρμογή μιας συνεπούς φιλοσοφίας επηρεάζει τη μάθηση, ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και προάγει ένα θετικό κλίμα τάξης. Παρουσιάζονται διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις, όπως ο κονστρουκτιβισμός και ο ανθρωπισμός, καθώς και πρακτικές που ενσωματώνουν αυτές τις θεωρίες, όπως η μαθητοκεντρική μάθηση και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της αναστοχαστικής πρακτικής για τη διατήρηση της συνέπειας και της προσαρμοστικότητας σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων, το άρθρο υπογραμμίζει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεπερνούν πρακτικούς περιορισμούς, παραμένοντας πιστοί στις αξίες τους. Τέλος, αναδεικνύεται η συμβολή της φιλοσοφίας στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική Φιλοσοφία, Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη, Αναστοχαστική Πρακτική, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Εφαρμογή Εκπαιδευτικών Θεωριών

1. Εισαγωγή

Δεδομένου του γρήγορου ρυθμού των αλλαγών στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο και των πολύπλευρων απαιτήσεων της κοινωνίας από το σχολείο, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να διατυπώσουν την προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις θεωρητικές δεσμεύσεις που διέπουν την προσέγγιση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρόκειται για ένα προσωπικό μανιφέστο, μια επαγγελματική πυξίδα, που καθορίζει τις παιδαγωγικές αποφάσεις του.

1.1. Η σημασία της προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία θεωρείται ως ένα από τα βασικά στοιχεία που διέπουν την ταυτότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα λόγια φιλοσόφων όπως ο John Dewey (2024) και ο Paulo Freire (1970), η εκπαίδευση, πέρα από τη διδασκαλία και μάθηση γνώσεων που περιλαμβάνονται σε ένα καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, βοηθάει το άτομο να μάθει να σκέφτεται κριτικά, να συμμετέχει στην κοινότητα και να έχει μια αίσθηση αυτοδυναμίας. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν προοπτική σχετικά με το γιατί βρίσκονται στο σχολείο και στην τάξη, τι είδους μάθηση μπορεί να λάβει χώρα εκεί και πώς θα βελτιώνουν συνεχώς τις σχέσεις με τους μαθητές τους. Στις ολοένα και πιο ποικιλόμορφες τάξεις της εποχής μας, φαίνεται ότι αυτή η προσωπική φιλοσοφία είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν οι εκπαιδευτικοί συναντούν μαθητές με πολύ διαφορετικές ανάγκες, μαθησιακά στιλ και πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τις αξίες τους μέσω της ανάπτυξης μιας φιλοσοφίας που τους επιτρέπει να σκέφτονται συστηματικά για τη διδασκαλία, βοηθώντας σε μια επίπονη, σκόπιμη, συνεκτική και πολιτισμικά περιεκτική πρακτική.

1.2. Γεφύρωση θεωρίας και πράξης

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού λειτουργεί σαν γέφυρα που ενώνει τη θεωρία με την πράξη, μεταφράζοντας αφηρημένες ιδέες σε πρακτικές μεθόδους που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών, μια γέφυρα μεταξύ εννοιολογικής γνώσης, ηθικής και ιδεών ανθρώπινης ανάπτυξης, και του πραγματικού πλαισίου της τάξης. Η θεμελίωση των πρακτικών του σε εκπαιδευτικές θεωρίες, είτε προέρχονται από τις παραδόσεις του Κονστρουκτιβισμού, του Ανθρωπισμού, του Συμπεριφορισμού ή της Κριτικής Παιδαγωγικής, βοηθά τον εκπαιδευτικό να καθορίσει ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσει και πότε, πώς θα

διαχειριστεί μια τάξη και πώς/τι/γιατί/πότε θα αξιολογήσει. Αυτή η ευθυγράμμιση συνίσταται στο ότι οι διδακτικές πρακτικές του δεν είναι μόνο ενημερωμένες από τη θεωρία, αλλά και προσαρμόσιμες στις προκλήσεις του πραγματικού κόσμου, ως ένα από τα ζωτικά μέρη της αποτελεσματικής παιδαγωγικής (Οικονόμου & Μαυροπούλου, 2024).

1.3. Ο ρόλος της αναστοχαστικής πρακτικής στην εκπαιδευτική φιλοσοφία

Ο αναστοχαστικός προβληματισμός είναι απαραίτητος για την εξέλιξη μιας φιλοσοφίας εκπαιδευτικής πρακτικής και έχει αξία ως μια συνεχής μορφή αυτοεξέτασης και ανάπτυξης. Η ιδέα της αναστοχαστικής πρακτικής, που αποδίδεται στον Donald Schön (2017), ρίχνει φως στη διδασκαλία αναγνωρίζοντας και αναλύοντας τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις του εκπαιδευτικού με έμφαση στη βελτίωσή τους. Αναστοχασμός σημαίνει συνεχής εξέταση των φιλοσοφικών δεσμεύσεων σε σχέση με νέες εμπειρίες και γνώσεις και ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η ευέλικτη διάθεση επιτρέπει τη σύλληψη ενός παιδαγωγικού παραδείγματος που μπορεί να ανταποκρίνεται στις βαθιές αξίες της ατομικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, το οποίο, επίσης, αντιμετωπίζει τις ποικίλες ανάγκες που παρουσιάζουν όλοι οι μαθητές.

1.4. Στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την οργάνωση, τεκμηρίωση και εφαρμογή μιας θεωρητικά υποστηριζόμενης, πρακτικά αποτελεσματικής προσωπικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας από έναν εκπαιδευτικό. Στηριζόμενη στη βασική βιβλιογραφία για τις θεμελιώδεις θεωρίες και την τρέχουσα έρευνα των Οικονόμου και Μαυροπούλου (2024), η εξέταση αυτή αναδεικνύει ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια της συνοχής, της ευελιξίας και της διδασκαλίας των μαθητών. Μέσα από τη διερεύνηση των βασικών φιλοσοφιών (Κονστρουκτιβισμός, Ανθρωπισμός, Συμπεριφορισμός, Κριτική Παιδαγωγική και Προοδευτισμός), η παρούσα εργασία παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο για τη σύνδεση των πεποιθήσεών τους με τις διδακτικές πρακτικές. Συζητά, επίσης, τη σημασία της αναστοχαστικής πρακτικής για τη διατήρηση μιας ενεργούς, προσαρμοστικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης.

Η ουσία ωστόσο, είναι ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς ώστε να λειτουργούν με μέγιστη αποτελεσματικότητα και συνεχώς βελτιούμενοι. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι προκλητικό, με την ακαδημαϊκή έννοια, και, ταυτόχρονα, περιεκτικό, αναστοχαστικό και υποστηρικτικό, ώστε να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη μεταμόρφωση των μαθητών. Ορίζοντας την εκπαίδευση με φιλοσοφικούς όρους, το παρόν έγγραφο θέτει την εκπαιδευτική φιλοσοφία στο επίκεντρο για την παροχή συνοχής και σκοπιμότητας στη διδασκαλία και μάθηση και αναδεικνύει την αξία της για τους εκπαιδευτικούς τόσο προσωπικά, ως θεμέλιο, όσο και, επαγγελματικά, ως ικανό εργαλείο.

2. Θεωρητικές βάσεις της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

Υπάρχει μια πληθώρα θεμελιωδών θεωρητικών θέσεων που κατασκευάζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία, καθεμία εκ των οποίων προσφέρει μοναδικές απόψεις για τη γνώση, την πραγματικότητα, την ανθρώπινη ανάπτυξη και τις διαδικασίες μάθησης. Για τους εκπαιδευτικούς, η κατανόηση αυτών των φιλοσοφικών προσεγγίσεων γίνεται ένα σταθερό θεμέλιο πάνω στο οποίο συντάσσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις πρωτοβουλίες τους στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, στη συνέχεια, διερευνούμε πέντε κεντρικές φιλοσοφίες της εκπαίδευσης (τον κονστρουκτιβισμό, τον ανθρωπισμό, τον συμπεριφορισμό, την κριτική παιδαγωγική και τον προοδευτισμό), την επιρροή τους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να ενημερώσουν έναν ευέλικτο εκπαιδευτικό που κινείται προς τα εμπρός.

2.1. Βασικές φιλοσοφίες στην εκπαίδευση

2.1.1. Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η γνώση δεν μεταδίδεται απευθείας από μια εξωτερική πηγή στον εκπαιδευόμενο, αλλά κατασκευάζεται από τον ίδιο. Οι τρεις βασικοί εκφραστές του κονστρουκτιβισμού -Jean Piaget, Jerome Bruner και Lev Vygotsky- στήριξαν με τις εργασίες τους την άποψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ανακάλυψης και της έρευνας, όταν, δηλαδή, εμπλέκονται στην εξερεύνηση εννοιών, την αλληλεπίδραση και την επίλυση προβλημάτων.

1. Jean Piaget: Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά κινούνται μέσα από γνωστικά στάδια (αισθητικοκινητικό, προλειτουργικό, συγκεκριμένα λειτουργικό και τυπικά λειτουργικό) που αντανακλούν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του κόσμου και επίλυσης προβλημάτων. Η μάθηση, κατ' αυτόν, είναι μια διαδικασία προσαρμογής κατά την οποία οι μαθητές αφομοιώνουν τις νέες πληροφορίες στα κεκτημένα γνωστικά σχήματα ή προσαρμόζουν τα υπάρχοντα σχήματα δημιουργώντας νέα ώστε να εξηγούν καλύτερα τον κόσμο και τα πράγματα γύρω τους. Μια τέτοια αναπτυξιακή αντίληψη υπογραμμίζει διδακτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στα γνωστικά στάδια στα οποία βρίσκονται οι μαθητές και στα εξατομικευμένα μαθησιακά στιλ. (Piaget, 1952)

2. Jerome Bruner: Ο Bruner διατύπωσε την έννοια του σπειροειδούς προγράμματος σπουδών που επαναλαμβάνει σημαντικές έννοιες σε υψηλότερο κάθε φορά επίπεδο πολυπλοκότητας. Αυτός ο τρόπος, με την πάροδο του χρόνου, έχει ως αποτέλεσμα μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση, την οποία οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν από τη μια σχολική χρονιά στην επόμενη, καθώς βασίζονται στις γνώσεις που έχουν αποκτήσει προηγουμένως αναθεωρώντας και βελτιώνοντας τες σε κάθε στάδιο. (Bruner, 2009)

3. Lev Vygotsky: Ο Vygotsky εστιάζει στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) ως εργαλείο κατασκευής της γνώσης στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο όρος

ΖΕΑ περιγράφει εκείνη την περιοχή που περιλαμβάνει τα όσα μπορεί ένας μαθητής να μάθει μόνος του ή με μικρή βοήθεια των σημαντικών άλλων. Αυτή η έννοια απεικονίζει τη σημασία της διδασκαλίας με σκαλωσιές, μικρές βοήθειες που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να βοηθήσουν τον μαθητή να προχωρήσει, μειούμενες αυτές οι σκαλωσιές καθώς οι μαθητές κτίζουν και αναπτύσσουν τη νέα γνώση και αποκτούν νέες δεξιότητες. Ο Vygotsky επιμένει στη δύναμη ενός κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσονται ολόπλευρα. (Vygotsky, 1978)

Εν κατακλείδι, ο εποικοδομισμός, με την έμφαση που δίνει στην οικοδόμηση της γνώσης και στη σκαλωσιά μέσω της ενεργητικής εμπλοκής, οδηγεί σε διδακτικές στρατηγικές που βασίζονται στη διερεύνηση, στις πρακτικές δραστηριότητες και στις εφαρμογές στον πραγματικό κόσμο, επιτρέποντας στον μαθητή να δράσει και να δώσει το δικό του νόημα.

2.1.2. Ανθρωπισμός

Σύμφωνα με τις βασικές ψυχολογικές θεωρίες των Erik Erikson, Abraham Maslow και Carl Rogers, ο ανθρωπισμός στην εκπαίδευση βλέπει τη μαθησιακή διαδικασία ως απάντηση στις συνολικές ανάγκες των μαθητών, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα, το προσωπικό πλαίσιο και το κοινωνικό περιβάλλον.

1. Erik Erikson: Ο Erikson πρότεινε μια θεωρία ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, η οποία περιγράφει πώς οι άνθρωποι περνούν από οκτώ στάδια (κάθε στάδιο έχει μια σύγκρουση και αυτό οδηγεί προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας). Σύμφωνα με τον Erikson, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να καλλιεργούν περιβάλλοντα που ευνοούν την αυτοαποδοχή, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της αυτονομίας, την απόκτηση, τελικά, της ικανότητας για να ευδοκιμήσουν στη ζωή τους. (Erikson, 1950)

2. Abraham Maslow: Οι βασικές ανάγκες των μαθητών για ασφάλεια, ένταξη και αυτοεκτίμηση θα πρέπει, επίσης, να ικανοποιηθούν με βάση την ιεραρχία των προσωπικών αναγκών, όπως τις περιέγραψε ο Maslow. Αυτό το μοντέλο υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς και υποστήριξη, όπου όλοι είναι ασφαλείς και φροντίζονται. Όταν όμως ικανοποιούνται οι θεμελιώδεις ανάγκες των μαθητών, είναι πολύ πιο πιθανό να διαπρέψουν και να γίνουν βαθιά επιμελείς και αφοσιωμένοι μαθητές. (Maslow, 2013)

3. Carl Rogers: Υιοθετώντας την ανθρωπιστική προσέγγιση του Rogers, με έμφαση στην άνευ όρων θετική εκτίμηση, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και υποστηρίζουν τους μαθητές χωρίς να προβαίνουν σε αρνητικές κρίσεις. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αρχίζουν να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που με τη σειρά του θα τους επιτρέψει να αναλάβουν διανοητικά ρίσκα και να δουν τη μάθηση σαν ένα σκαρφάλωμα σε μια ευθεία και ασφαλή σκάλα. Η Ανθρωπιστική Εκπαίδευση προάγει τη νοοτροπία της ανάπτυξης, επιτρέποντας στους μαθητές να κάνουν επιλογές και να έχουν εσωτερικά κίνητρα. Ο ανθρωπισμός δίνει έντονη έμφαση στη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία, υποστηρίζοντας την εισαγωγή της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στα προγράμματα σπουδών, προκειμένου οι μαθητές να αναπτυχθούν ολιστικά, τόσο ακαδημαϊκά όσο και ως

προσωπικότητες. (Rogers, 1969)

2.1.3. Συμπεριφορισμός

Ο συμπεριφορισμός εμπεριέχει μια φιλοσοφία μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι επιθυμητές συμπεριφορές δημιουργούνται από τις ανταμοιβές ή τις τιμωρίες και την επανάληψη.

1. Burrhus Frederic Skinner: Ο Skinner ισχυρίζεται ότι μια συμπεριφορά που ακολουθείται από ενίσχυση τείνει να επαναληφθεί, άρα και να παγιωθεί, ενώ μια συμπεριφορά που τιμωρείται τείνει να μειωθεί και να εξαφανιστεί. Αυτή η προοπτική έχει διαμορφώσει πολλές από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως τα ομοιόμορφα προγράμματα σπουδών, τις αξιοκρατικές ανταμοιβές και τιμωρίες και τις ασκήσεις δεξιοτήτων και τεστ (Skinner, 1965).

2. Εφαρμογή στην εκπαίδευση: Οι αρχές του συμπεριφορισμού χρησιμοποιούνται συχνά στην τάξη για την υποστήριξη επιθυμητών συμπεριφορών (π.χ. ολοκλήρωση εργασιών, κοινωνικές δεξιότητες) και την αποθάρρυνση διαταρακτικών συμπεριφορών. Στις μικρές συνήθως ηλικίες, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να προκαλέσουν επιθυμητές συμπεριφορές στους μαθητές τους, χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές όπως οι συμβολικές οικονομίες, ο έπαινος και οι σταδιακές ανταμοιβές, με τις οποίες προσπαθούν να θέσουν τα θεμέλια της πειθαρχίας. Ο συμπεριφορισμός έχει τους επικριτές του γιατί εισάγει την ανταγωνιστική προσέγγιση στη μάθηση, αλλά μπορεί να αποτελέσει μια χρήσιμη στρατηγική για την ανάπτυξη διαδρομών, τη διδασκαλία διαδικαστικών δεξιοτήτων καθώς και την υποστήριξη αυτών των μαθητών που ευδοκιμούν στη ρουτίνα και τις σαφείς προσδοκίες.

2.1.4. Κριτική Παιδαγωγική

Με ρίζες στη διδασκαλία του Βραζιλιάνου εκπαιδευτικού και φιλοσόφου Paulo Freire, η Κριτική Παιδαγωγική βλέπει την εκπαίδευση ως έναν τρόπο για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης και την ενδυνάμωση περιθωριοποιημένων ομάδων ώστε να αποκτήσουν δράση. Η προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διδασκαλία και μάθηση αποτελεί άμεση πρόκληση για τις αυταρχικές δομές εξουσίας και υποστηρίζει τη μετασχηματιστική μάθηση, που είναι δημοκρατική και χωρίς αποκλεισμούς.

1. Paulo Freire: Ο Freire υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους και να τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν την καταπίεση που υπάρχει στην κοινωνία, να ασκούν κριτική και να αντιστέκονται. Γράφει για το "τραπεζικό" σύστημα της εκπαίδευσης και την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τη γνώση στους κατά τα άλλα παθητικούς μαθητές, αλλά το απορρίπτει σαφώς υπέρ των διαλογικών μεθόδων, οι οποίες ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και την ενεργό σχέση των μαθητών με το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους. (Freire, 1970)

2. Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: Η Κριτική Παιδαγωγική δημιουργεί στους μαθητές εκτίμηση για την κοινωνική δικαιοσύνη και τους εισάγει σε αυτή, καθώς και στην ισότητα και τη δέσμευση στην κοινότητα, μέσω του προβληματισμού για θέματα του πραγματικού κόσμου. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτές παίζουν τον ρόλο των

διευκολυντών και όχι προσώπων εξουσίας και δημιουργούν δομές που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές βλέπουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς παράγοντες για την αλλαγή της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση μετασχηματίζεται σε κοινωνικό κίνημα. Επόμενο ήταν η Κριτική Παιδαγωγική να ριζώνει σε ιδιαίτερα ποικιλόμορφες πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου τα θέματα εκπροσώπησης, πρόσβασης και ισότητας είναι κεντρικής σημασίας και η εστίασή στην κριτική σκέψη, αλλά και στην πολιτισμική συνάφεια και την κοινωνική ευθύνη, είναι ζωτικής σημασίας.

2.1.5. Προοδευτισμός

Ο προοδευτισμός, ο οποίος συνδέεται με τον John Dewey, δίνει έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη μάθηση με βάση το πρόβλημα και την επίλυσή του καθώς και στην κριτική σκέψη. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών που έχει νόημα για τη ζωή και τις δραστηριότητες των μαθητών στην κοινωνία.

1. John Dewey: Για τον Dewey, η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στις εμπειρίες της ζωής και, επομένως, τα σχολεία πρέπει να μοιάζουν με "μικροσκοπικές κοινότητες" όπου οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε δημοκρατικές δραστηριότητες. Ο Dewey ήταν υπέρμαχος της βιωματικής μάθησης και της εκπαίδευσης που βασίζεται στη διερεύνηση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν κάνοντας, παρατηρώντας και επιλύοντας προβλήματα. (Dewey, 2024)

2. Εφαρμογή στη STEM και τη διεπιστημονική μάθηση: Ο προοδευτισμός επηρέασε, επίσης, μια σειρά από εκπαιδευτικές καινοτομίες, ιδίως την εκπαίδευση STEM, τη μάθηση βάσει σχεδίων (Projects) και τη διαθεματικότητα. Σε αυτές τις προσεγγίσεις, οι μαθητές εμπλέκονται συνεργατικά σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και έρευνες που βασίζονται σε ποικίλα θέματα του άμεσου ενδιαφέροντός τους, έργα που τους προκαλούν μια βαθιά αγάπη για τη μάθηση. Αυτή η εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι σύμφωνη με τις παιδαγωγικές πρακτικές που προκρίνουν την απόκτηση δεξιοτήτων έναντι της απλής απομνημόνευσης, προετοιμάζοντας τους μαθητές για ένα αβέβαιο μέλλον, διδάσκοντάς τους να είναι σε θέση να μάθουν μόνοι τους.

2.2. Ενσωμάτωση πολλαπλών φιλοσοφιών: μια σύγχρονη προσέγγιση

Οι Οικονόμου και Μαυροπούλου (2024) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζοντας στις μέρες μας μια σύνθεση πολυπλοκότητα στην καθημερινότητά τους στο σχολείο, με ποικίλες ανάγκες που προκύπτουν σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης αλλά και συμπεριφοράς και γενικότερα σχολικού πολιτισμού, ταιριάζει καλύτερα να ακολουθήσουν μια ευέλικτη προσέγγιση που ενσωματώνει στοιχεία του Κονστρουκτιβισμού, του Ανθρωπισμού, του Συμπεριφορισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παραθέτουμε, στη συνέχεια, τρία παραδείγματα αυτής της προσέγγισης:

2.2.1. Κονστρουκτιβιστικές και προοδευτικές επικαλύψεις: Και οι δύο φιλοσοφίες είναι μαθητοκεντρικές, προωθούν τη μάθηση μέσω της συνεργασίας και εφαρμόζονται σε πραγματικές συνθήκες (φυσικά με βάση το έργο και με έμφαση στη διερεύνηση).

2.2.2. Ανθρωπιστική και συμπεριφορική ολοκλήρωση: Ο συνδυασμός της ενίσχυσης της συναισθηματικής ευημερίας των Ανθρωπιστών με τις δομημένες ενισχύσεις των Συμπεριφοριστών, καθιστά ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, αλλά και προσανατολισμένο στον στόχο, ιδιαίτερα χρήσιμο σε μια τάξη όπου εξυπηρετούνται πολλές διαφορετικές ανάγκες.

2.2.3. Κριτική Παιδαγωγική και Προοδευτισμός: Εδώ, η Κριτική Παιδαγωγική προσθέτει έμφαση στην ισότητα και την ενδυνάμωση στη βιωματική μάθηση του Προοδευτισμού.

Αξιοποιώντας τις σχολές σκέψης, η προσέγγιση αυτή βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται μέσα στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους, ώστε να αξιοποιούν τη συνδυασμένη δύναμη όλων των προσεγγίσεων. Αυτή η ευελιξία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν περιεκτικά, ευέλικτα πλαίσια, όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν ακαδημαϊκά, αλλά επίσης και προσωπικά.

3. Αναστοχαστική πρακτική: μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη

Η αναστοχαστική πρακτική είναι μια στάση που εξετάζει τι συμβαίνει στις πρακτικές της τάξης και προέρχεται από το έργο των θεωρητικών της εκπαίδευσης John Dewey και Donald Schön, οι οποίοι την περιγράφουν ως τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γεφυρώνουν τη θεωρία με την πράξη. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε την αναστοχαστική πρακτική στην εκπαίδευση, προσφέροντας ορισμένες βασικές αρχές του αναστοχασμού ως προκαταρκτική βάση και, στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στη σημασία αυτής της κατασκευής για την ευθυγράμμιση των θεωριών με τις πρακτικές, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τις αναστοχαστικές διαδικασίες στο επαγγελματικό πλαίσιό τους για να ενισχύσουν τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους και να προωθήσουν τη διαρκή ανανέωσή τους.

3.1. Τα θεμέλια της αναστοχαστικής πρακτικής

Ως θεωρητικό πλαίσιο, η αναστοχαστική πρακτική βασίζεται στον εποικοδομισμό, τη βιωματική μάθηση και την κριτική παιδαγωγική. Ο Dewey (1933) πρότεινε ότι η αναστοχαστική σκέψη είναι η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το πρίσμα των λόγων που την υποστηρίζουν. Σύμφωνα με τον Dewey, ο αναστοχασμός είναι αυτό που επιτρέπει στη μάθηση να έχει προσωπικό νόημα για όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο Schön (2017) περιέγραψε, επίσης, την ιδέα του "αναστοχαστικού επαγγελματία" προτείνοντας ότι επαγγελματίες όπως οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κερδίσουν πολλά αν αναστοχάζονταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους "εν δράσει" και μετά τη διδασκαλία τους "μετά τη δράση". Η διαδικασία αυτή δεν αποσκοπεί στο να μάθουν οι εκπαιδευτικοί γεγονότα από άλλους, αλλά μάλλον τους δίνει τη γνώση του τρόπου με τον οποίο διδάσκουν με βάση τη μάθησή τους σχετικά με τις εξωτερικές επιρροές και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, ως μέσο για να ελέγξουν αν οι προβλεπόμενες προσαρμογές συμβαίνουν ή χρειάζονται

περαιτέρω εξέταση. Τέλος, ο Brookfield (2017) προτείνει τέσσερις "φακούς" κριτικού αναστοχασμού που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα για το πώς οι πρακτικές τους επηρεάζουν τους μαθητές. Ένας από αυτούς τους φακούς προέρχεται από τη θεωρητική βιβλιογραφία για τη διδασκαλία, η οποία μας επιτρέπει να κατανοούμε βαθύτερα τους μαθητές μέσα από διαφορετικές οπτικές. Ο Brookfield υποστηρίζει ότι η χρήση ενός τέτοιου μοντέλου προωθεί τη διαύγεια και ενδυναμώνει την αναστοχαστική πρακτική. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πολλαπλές οπτικές γωνίες που τους βοηθούν να αντιληφθούν τις πραγματικές ανάγκες της τάξης τους και να καλλιεργήσουν ένα πιο διαφωτιστικό και βιώσιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.2. Η σημασία της αναστοχαστικής πρακτικής στην εκπαίδευση

Η αναστοχαστική πρακτική είναι αναπόσπαστο στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ιδίως στο σημερινό ποικιλόμορφο και ταχέως μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Οι εκπαιδευτικοί που επιδίδονται σε τακτικό αναστοχασμό μπορούν να προσαρμόζουν καλύτερα τις μεθόδους τους ώστε να ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών τους, διασφαλίζοντας ότι η διδασκαλία τους είναι τόσο σκόπιμη όσο και ανταποκρινόμενη. Τα βασικά οφέλη της αναστοχαστικής πρακτικής περιλαμβάνουν:

3.2.1. Ευθυγράμμιση με την εκπαιδευτική φιλοσοφία: Η αναστοχαστική πρακτική απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν συνδέσεις μεταξύ αυτών που πιστεύουν και αυτών που πραγματικά κάνουν, γεφυρώνοντας έτσι τη θεωρία με την πράξη. μέσα από αυτή τη διαδικασία της συνεχούς ανάλυσης του πόσο στενά ανταποκρίνονται η πορεία και οι μέθοδοι τους σε αυτό που είναι στον πυρήνα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον τόσο σταθερό στη μονιμότητα όσο και πραγματικό.

3.2.2. Προσαρμογή στις διαφορετικές ανάγκες της τάξης: Η αναστοχαστική πρακτική δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, μαθησιακά στιλ και ανάγκες. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη μεθοδολογία τους ώστε να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να διατηρήσουν την προσοχή τους. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο όλοι οι μαθητές νιώθουν αποδεκτοί, εκτιμώνται και έχουν κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

3.2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου μάθηση: Η αναστοχαστική πρακτική διευκολύνει τη δια βίου μάθηση, διατηρώντας τους εκπαιδευτικούς ανοιχτούς στη λήψη νέων ιδεών και ανατροφοδότησης. Αυτό συνάδει με την έννοια του επαγγελματία αναστοχαστή, του ανθρώπου που είναι αφοσιωμένος στη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση. Η θεώρηση κάθε διδακτικής εμπειρίας ως ευκαιρία για ανάπτυξη σε συνδυασμό με την ενημέρωση για τις εκπαιδευτικές τάσεις επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ακονίζουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, βελτιώνοντας παράλληλα τη συνολική απόδοση της εργασίας τους.

3.2.4. Ενισχυμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: Οι αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν τις ικανότητες να επιλύουν τα περισσότερα από τα προβλήματά τους και έτσι γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση πρωτοφανών προκλήσεων στην τάξη. Ο αναστοχασμός των καταστάσεων για τον εντοπισμό του παράγοντα που πυροδότησε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι μια ανεκτίμητη δεξιότητα στη διδακτική πρακτική στην τάξη, είτε πρόκειται για τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών ή τη δέσμευση των μαθητών. Τελικά, η εξοικείωση με τη διαδικασία του αναστοχασμού καθιστά τους εκπαιδευτικούς καλύτερα εξοπλισμένους στο να συνειδητοποιούν: "τι πήγε στραβά" και να βρίσκουν στοχευμένες λύσεις.

3.3. Μέθοδοι αναστοχαστικής πρακτικής

Ο αναστοχασμός είναι μια σύνθετη διαδικασία που μπορεί να φαίνεται διαφορετική σε πολλές μορφές. Ο αναστοχασμός είναι ένας από τους βέλτιστους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να σκεφτεί κριτικά την πρακτική του. Παρουσιάζουμε, στη συνέχεια, τις πιο σημαντικές τεχνικές με τις οποίες μπορεί να το επιτύχει.

3.3.1. Αυτοαναστοχασμός και ημερολόγιο

Η αυτοκριτική είναι ένας από τους απλούστερους τύπους αναστοχαστικής πρακτικής, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανατρέχοντας στο παρελθόν εξετάζουν τις σκέψεις, τις ενέργειες και τις αντιδράσεις τους σε θέματα της τάξης. Είναι ένας δομημένος τρόπος αποτύπωσης των σκέψεων, των παρατηρήσεων και των εμπειριών της ημέρας χειρόγραφα ή ψηφιακά. Το να αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί χρόνο για να γράφουν αυτούς τους προβληματισμούς αμέσως μετά από κάθε μάθημα ή εβδομαδιαίως θα τους βοηθήσει να δουν πού εμφανίζονται συνεχώς ζητήματα και τάσεις σε ό,τι κάνουν σωστά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις σαν κι αυτές:

- Τι πήγε καλά σήμερα και γιατί;
- Ποια προβλήματα αντιμετώπισα και πώς τα έλυσα;
- Πώς ταίριαξε η διδασκαλία μου με αυτά που πιστεύω για τη διδασκαλία και τη μάθηση;
- Πώς θα μπορούσα να τροποποιήσω τα μελλοντικά μαθήματά μου για να τα κάνω καλύτερα την επόμενη φορά;

Με την πάροδο του χρόνου, αυτά τα ημερολόγια προσφέρουν μια καταγραφή της εξέλιξης και της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού: καταγράφουν αλλαγές στην πρακτική καθώς και στη φιλοσοφία της διδασκαλίας με βάση τις νέες γνώσεις.

3.3.2. Ανατροφοδότηση από τους μαθητές

Οι μαθητές προσφέρουν μια ουσιαστική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η οποία φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στο μαθησιακό περιβάλλον. Συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης και

σεβασμού, ζητώντας τακτική ανατροφοδότηση σχετικά με τη συνολική απόδοσή τους, είτε σε ανεπίσημες συζητήσεις είτε μέσω μιας ανώνυμης έρευνας στο μέσο της περιόδου, σχετικά με τον τρόπο που διδάσκονται. Αυτή η ανατροφοδότηση έχει ιδιαίτερη σημασία για τον καθορισμό των βασικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που είναι ελκυστικές, χωρίς αποκλεισμούς και υποστηρικτικές για ένα ποικιλόμορφο σύνολο μαθητών. Η ανατροφοδότηση των μαθητών χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για να απαντήσει σε ερωτήματα όπως:

- Έχουν οι εκπαιδευόμενοί μου κίνητρα για μάθηση;
- Εμπλέκονται στη μάθησή τους;
- Βλέπω, ακούω και να αναγνωρίζω τους μαθητές μου;
- Οι μέθοδοι διδασκαλίας μου ευνοούν την κατανόηση και την απομνημόνευση της ύλης;

Η ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών στην αναστοχαστική πρακτική επιτρέπει τη δημιουργία μιας κουλτούρας μέσω της οποίας οι μαθητές έχουν επιρροή και δράση, ενδυναμώνοντάς τους, με αυτό τον τρόπο, και προωθώντας τη συνεργατική επένδυση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.3.3. Παρατήρηση και συνεργασία μεταξύ ομότιμων

Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αναστοχαστική πρακτική, καθώς προσφέρει μια εξωτερική και συχνά αντικειμενική προοπτική. Η παρατήρηση διδασκαλίας ενός συναδέλφου ή η παρακολούθηση από αυτόν παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για διαφορετικά στιλ διδασκαλίας, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και τεχνικές εμπλοκής των μαθητών. Για παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτικός που δυσκολεύεται με τη διαχείριση της τάξης παρακολουθεί έναν συνάδελφό του που εφαρμόζει επιτυχημένα μια στρατηγική συνεργατικής μάθησης. Μετά την παρατήρηση, συζητούν τρόπους ενσωμάτωσης αυτών των πρακτικών στην τάξη του. Δεύτερο παράδειγμα: Κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας ομάδας ομότιμων, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες και προτάσεις για τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως εφαρμογές για τη δημιουργία διαδραστικών quiz. Μέσω αυτής της διαδικασίας, κάθε μέλος της ομάδας επαναξιολογεί τις πρακτικές του και ενσωματώνει νέες μεθόδους στη διδασκαλία του. Πιθανά ερωτήματα που μπορεί, μέσα από αυτή διαδικασία, να δημιουργηθούν να απαντήσει ο εκπαιδευτικός αναστοχαζόμενος είναι τα εξής:

- Πώς η παρατήρηση ενός συναδέλφου με βοήθησε να επαναπροσδιορίσω τη δική μου διδασκαλία;
- Ποιες από τις στρατηγικές που είδα μπορούν να προσαρμοστούν για τη δική μου τάξη;
- Πώς οι ανατροφοδοτήσεις που έλαβα από συναδέλφους ενισχύουν τη σύνδεση μεταξύ των πεποιθήσεών μου και της πρακτικής μου;
- Με ποιους τρόπους μπορώ να προσφέρω και εγώ εποικοδομητική κριτική σε άλλους εκπαιδευτικούς;

Η παρατήρηση και η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων αποτελούν πολύτιμο μέσο ενίσχυσης της αναστοχαστικής πρακτικής, καθώς ενσωματώνουν ιδέες από μια ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και καλλιεργούν την κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης σε τομείς όπως:

- Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών: Η συνεργασία και η παρατήρηση επιτρέπουν την υιοθέτηση επιτυχημένων μεθόδων.
- Υποστήριξη και Ενδυνάμωση: Δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για να συζητηθούν προκλήσεις και να βρεθούν λύσεις.
- Εξωτερική Οπτική: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τυφλά σημεία στις δικές τους πρακτικές.

3.3.4. Ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα

Η ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να βοηθήσει επίσης τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την αναστοχαστική πρακτική τους. Ως εκ τούτου, η ενασχόληση με τη μελέτη της βιβλιογραφίας θα τους βοηθήσει να παραμένουν ενημερωμένοι σχετικά με τις τεκμηριωμένες και έξυπνες πρακτικές για να μετρήσουν τη δική τους πρακτική που πραγματικά ταιριάζει στη συνομιλία με τις νέες ιδέες ή όχι. Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι, επίσης, ένας τρόπος για να αναλύσουν οι εκπαιδευτικοί πιο κριτικά τις υποθέσεις τους και πιθανότατα να υιοθετήσουν νέες στρατηγικές που μπορεί να ωφελήσουν τους μαθητές τους. Να μερικές σχετικές ερωτήσεις για αναστοχασμό:

- Πώς θα μπορούσε να μοιάζει η στοχαστική ενασχόληση με την έρευνα σε θέματα όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η τεχνολογία στην τάξη ή η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία για διαφορετικά είδη ανθρώπων από αυτούς που το κάνουν σήμερα;
- Πώς συγκρίνεται αυτή η έρευνα με τον τρόπο που κάνω τα πράγματα τώρα;
- [Συμπληρώστε το κενό]: με την υιοθέτηση αυτής της νοοτροπίας αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μου;
- Ποιες αλλαγές απαιτούνται για να εφαρμόσω αυτή την προσέγγιση με ευκολία;

Η συμπερίληψη της ευρύτερης εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας στη βάση γνώσεων ενός εκπαιδευτικού ενθαρρύνει την αναστοχαστική πρακτική, η οποία με τη σειρά της του να είναι καλύτερα ενημερωμένος, ώστε να μπορεί να συμβαδίζει με τις αναδυόμενες παιδαγωγικές μεθόδους.

3.4. Προκλήσεις και προβληματισμοί στην αναστοχαστική πρακτική

Η αναστοχαστική πρακτική είναι πολύ χρήσιμη, αλλά συνοδεύεται από δυσκολίες. Πρώτα απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να βρουν αρκετό χρόνο για ουσιαστικό αναστοχασμό, λόγω του φορτωμένου προγράμματός τους που περιλαμβάνει σχεδιασμό μαθημάτων, βαθμολόγηση και πολλές άλλες υποχρεώσεις. Επίσης, παρόλο που ο

αναστοχασμός θεωρείται βασική δεξιότητα, συχνά δεν αποτελεί προτεραιότητα, και χρειάζεται να ενσωματωθεί στην καθημερινή ή εβδομαδιαία ρουτίνα ενός εκπαιδευτικού. Ένα άλλο εμπόδιο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι αντικειμενικοί όταν κρίνουν τις δικές τους πρακτικές. Συχνά χρειάζονται εξωτερική ανατροφοδότηση για να αποφύγουν την προσωπική προκατάληψη ή την τάση να αγνοούν προβλήματα στη διδασκαλία τους. Εδώ, η αξιοποίηση διαφορετικών προοπτικών, όπως η άποψη των μαθητών, η συνεργασία με συναδέλφους και η ενασχόληση με θεωρητικά κείμενα, μπορεί να προσφέρει πολύτιμη καθοδήγηση. Τέλος, ο αναστοχασμός απαιτεί να αναγνωρίσουμε τις αδυναμίες μας και να δουλέψουμε πάνω σε αυτές, κάτι που μπορεί να είναι άβολο ή δύσκολο. Ωστόσο, όταν τον βλέπουμε ως μέσο μάθησης και όχι ως κριτική, μας βοηθά να αναπτυχθούμε, εντοπίζοντας ευκαιρίες βελτίωσης βασισμένες στα δυνατά μας σημεία.

3.5. Η αναστοχαστική πρακτική ως εργαλείο συνεχούς βελτίωσης

Η αναστοχαστική πρακτική δεν είναι μια εφάπαξ προσπάθεια, αλλά μια συνεχής διαδικασία που εξελίσσεται με την εμπειρία και τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από τακτικό αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νοοτροπία διαρκούς εξέλιξης, υιοθετώντας τη στάση του δια βίου μαθητή που αναζητά συνεχώς τρόπους βελτίωσης. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια: αναστοχασμό, ανατροφοδότηση και προσαρμογή**.** Αυτή η κυκλική προσέγγιση, όπως περιγράφεται από τον Schön στο πλαίσιο του "αναστοχαζόμενου επαγγελματία", βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν νέα εργαλεία και τεχνικές που ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες ανάγκες της τάξης. Στόχος είναι η σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ευθυγραμμίζουν τις πεποιθήσεις τους με την καθημερινή τους πρακτική, δημιουργώντας ένα συνεπές και σκόπιμο περιβάλλον μάθησης. Έτσι, προάγουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές και διασφαλίζουν ότι η διδακτική τους προσέγγιση αντανακλά τις βασικές αξίες και στόχους της εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας.

4. Συνειδητή επίγνωση και τεκμηρίωση

Η επίγνωση και η καταγραφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας είναι απαραίτητη για την καλή διδακτική πρακτική, καθώς εγγυάται ότι οι αξίες ή θεωρητικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού είναι ξεκάθαρες αλλά και προσβάσιμες όταν χρειάζεται. Η διατύπωση της φιλοσοφίας του πιο επίσημα, συμβάλλει τη δημιουργία ενός καθοδηγητικού πλαισίου που βοηθά στις παιδαγωγικές αποφάσεις του, στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και στους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζεται την οργάνωση της τάξης καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών. Σε αυτή την ενότητα εμβαθύνουμε στο γιατί έχει αξία να οικοδομήσει ο εκπαιδευτικός μια σαφή επίγνωση γύρω από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του, στο πώς να διατυπώσει αυτές τις πεποιθήσεις και στο ποιον αντίκτυπο έχει αυτό το κείμενο στο οποίο θα συγγράψει όταν εξετάζει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διδακτική συνοχή του.

4.1. Η σημασία της συνειδητής επίγνωσης στην εκπαιδευτική φιλοσοφία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξεκινούν την καριέρα τους με έμμεσες πεποιθήσεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίες συνήθως διαμορφώνονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις επιρροές άλλων εκπαιδευτικών ή την επαγγελματική τους κατάρτιση. Ωστόσο, αυτές οι αρχικές παραδοχές συχνά δεν είναι πλήρως διατυπωμένες ή μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα της σύγχρονης τάξης. Η συνειδητή επίγνωση αυτών των παραδοχών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να τις αναγνωρίσουν, να τις αναλύσουν και να τις επανεξετάσουν. Αυτό περιλαμβάνει τη σύνδεση των προσωπικών αξιών τους με τις εκπαιδευτικές θεωρίες και τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και τη δοκιμασία των παραδοχών τους μέσα από μια οπτική που εξισορροπεί την ισότητα και την πρακτικότητα. Αυτή η διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν πιο συνειδητές και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Αυτό είναι σημαντικό για τους εξής λόγους:

- **Ενίσχυση της σκοπιμότητας στη διδασκαλία:** Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σαφήνεια σχετικά με το "γιατί" των επιλογών τους, γεγονός που ενισχύει τη συνέπεια και τη συνοχή στη διδακτική τους πρακτική.
- **Προσαρμοστικότητα στις ανάγκες της τάξης:** Η επίγνωση των αξιών τους βοηθά να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους στις μοναδικές απαιτήσεις της τάξης και των μαθητών.
- **Καλλιέργεια αυθεντικότητας:** Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν και εκφράζουν συνειδητά τις πεποιθήσεις τους δημιουργούν ένα πιο γνήσιο και συνεκτικό μαθησιακό περιβάλλον.
- **Υποστήριξη συνεχούς ανάπτυξης:** Η διαρκής ανασκόπηση των παραδοχών και των πρακτικών τους επιτρέπει να βελτιώνονται και να παραμένουν προσαρμοστικοί στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις.

4.2. Η διαδικασία τεκμηρίωσης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

Η τεκμηρίωση μετατρέπει τα αφηρημένα στοιχεία της φιλοσοφίας ενός εκπαιδευτικού σε ένα απτό σημείο αναφοράς που μπορεί να επανεξεταστεί, να βελτιωθεί και να το μοιραστεί με άλλους. Με τη γραπτή αποτύπωση των πεποιθήσεων, οι εκπαιδευτικοί αποσαφηνίζουν τις σκέψεις τους, διατυπώνουν τις προθέσεις τους και δημιουργούν μια δομημένη αφήγηση που καθοδηγεί την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Μια τεκμηριωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία συνήθως ασχολείται με βασικούς τομείς, όπως ο σκοπός της εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η φύση της μάθησης, οι διδακτικές στρατηγικές και η διαχείριση της τάξης.

4.2.1. Βήμα 1: Αναστοχασμός σχετικά με τις βασικές πεποιθήσεις και αξίες

Ο προβληματισμός αποτελεί το πρώτο βήμα για τη διαμόρφωση μιας ξεκάθαρης και

στοχευμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεκινήσουν αυτή τη διαδικασία θέτοντας στον εαυτό τους θεμελιώδη ερωτήματα που αντικατοπτρίζουν τις βαθύτερες πεποιθήσεις και αξίες τους. Παράδειγμα:

- Ποιος είναι ο τελικός στόχος της εκπαίδευσης;
- Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι η μάθηση συμβαδίζει με τις πεποιθήσεις μου;
- Ποιες είναι οι ευθύνες μου στη μαθησιακή διαδικασία;
- Πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι στους μαθητές και να αλληλεπιδρώ μαζί τους μέσα στην τάξη;

Απαντώντας σε αυτά τα ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν μια φιλοσοφία που βασίζεται σε θεωρίες όπως ο Κονστρουκτιβισμός, ο Ανθρωπισμός ή ο Συμπεριφορισμός, ανάλογα με το φιλοσοφικό και επιστημολογικό υπόβαθρό τους.

Αυτός ο προβληματισμός λειτουργεί ως "υπογραφή" της εκπαιδευτικής τους προσέγγισης, παρέχοντας μια σαφή και συνοπτική έκφραση των αξιών και των στόχων τους στην εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα προσωπικό μανιφέστο που κατευθύνει τις διδακτικές πρακτικές τους και ενισχύει τη συνοχή και την αυθεντικότητα στον τρόπο που εργάζονται στην τάξη.

4.2.2. Βήμα 2: Προσδιορισμός των πρακτικών επιπτώσεων

Το επόμενο βήμα είναι η μετατροπή των πεποιθήσεων σε πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναστοχαστούν όχι μόνο τις φιλοσοφικές τους αντιλήψεις, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σε αυτό το στάδιο, είναι σημαντικό να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

- Πώς καθορίζουν οι πεποιθήσεις μου τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω;
- Πώς η διαχείριση της τάξης μου αντανακλά τις αξίες μου;
- Πώς αξιολογώ τη μάθηση των μαθητών και παρέχω ανατροφοδότηση με βάση τις πεποιθήσεις μου για την εκπαίδευση;

Αυτές οι ερωτήσεις οδηγούν σε μια πιο συνειδητή και μελετημένη προσέγγιση, η οποία συνδέει τις θεωρητικές φιλοσοφίες με τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από αυτόν τον αναστοχασμό, γεφυρώνουν τις ιδέες τους με την πραγματικότητα της τάξης, διασφαλίζοντας ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους έχουν πραγματικό και ουσιαστικό αντίκτυπο στη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία.

4.2.3. Βήμα 3: Σύνταξη της δήλωσης φιλοσοφίας

Μια ισχυρή δήλωση φιλοσοφίας συνδυάζει τα παρακάτω βασικά στοιχεία:

- **Εισαγωγή:** Παρουσιάζει μια συνοπτική επισκόπηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού. Αποτελεί μια εισαγωγή στη φιλοσοφία του, δίνοντας έμφαση στις αξίες και την αποστολή του ως εκπαιδευτικού.

- **Διδασκαλία και μάθηση:** Περιγράφει πώς πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι μαθαίνουν τα παιδιά και ποιες διδακτικές στρατηγικές θεωρεί πιο αποτελεσματικές. Σε αυτή την ενότητα συνήθως διαφαίνονται οι θεωρητικές επιρροές που επηρεάζουν την προσέγγισή του, όπως η μαθητοκεντρική μάθηση του Κονστρουκτιβισμού ή η βιωματική μάθηση του Προοδευτισμού.
- **Περιβάλλον στην τάξη:** Δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ενθαρρύνεται η συνεργασία. Εδώ περιγράφεται πώς καλλιεργούνται οι σχέσεις με τους μαθητές, πώς διαχειρίζεται τη συμπεριφορά τους και πώς προάγει τη συνολική τους ευημερία.
- **Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση:** Παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μάθηση των μαθητών και τους παρέχει ανατροφοδότηση. Εξετάζει τη στάση του σχετικά με τη διαμορφωτική και την αθροιστική αξιολόγηση, καθώς και πώς προάγει την αυτοαξιολόγηση και την εξατομικευμένη ανατροφοδότηση για την ανάπτυξη των μαθητών.
- **Συμπέρασμα:** Καταλήγει με μια προσωπική σημείωση σχετικά με τη δέσμευση του εκπαιδευτικού στη συνεχή αυτοβελτίωση και την προσαρμογή της φιλοσοφίας του με την πάροδο του χρόνου. Τονίζει ότι αυτή η δήλωση αποτελεί ζωντανό έγγραφο, το οποίο μπορεί να εξελίσσεται με βάση νέες εμπειρίες και γνώσεις.

Τι το καθιστά μοναδικό: Η ευελιξία αυτής της δήλωσης είναι το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της. Μπορεί να αναθεωρείται και να προσαρμόζεται καθώς ο εκπαιδευτικός αποκτά περισσότερες εμπειρίες ή εμβαθύνει στις παιδαγωγικές του γνώσεις. Έτσι, λειτουργεί ως ένας δυναμικός οδηγός που καθοδηγεί τις πρακτικές του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα αντικατοπτρίζει την ανάπτυξή του.

4.2.4. Βήμα 4: Ζητήστε ανατροφοδότηση και αναθεωρήστε

Αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πρώτο προσχέδιο, μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση από συναδέλφους, μέντορες ή επόπτες. Η ανατροφοδότηση θέτει όλα τα στοιχεία μιας φιλοσοφίας σε παράλληλο έδαφος, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν κάθε χαρακτηριστικό πριν από τη διατύπωση, επανεξετάζοντας και αποσαφηνίζοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορεί να χρειάζονται περισσότερη εξειδίκευση ή προσεκτική σκέψη. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες ερωτήσεις που μπορεί ο εκπαιδευτικός να θέσει κατά τη διάρκεια της αναθεώρησης:

- Η φιλοσοφία μου δηλώνει αυτό που πιστεύω ή εκτιμώ;
- Υπάρχουν τομείς όπου θα μπορούσαν να γραφτούν ή να εξηγηθούν περισσότερα;
- Ευθυγραμμίζεται η φιλοσοφία μου με εκείνη της κοινότητας ή υπάρχουν σημεία όπου αποκλίνει από σχεδόν κάθε άλλον καθηγητή της ειδικότητάς μου;

Ένας τέτοιος κύκλος ανατροφοδότησης και αναθεώρησης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία μιας δήλωσης φιλοσοφίας που έχει προσωπική σημασία και, ταυτόχρονα, βοηθά

στην καθοδήγηση του επαγγελματικού έργου τους.

4.2.5. Βήμα 5: Οριστικοποίηση και τεκμηρίωση

Η δήλωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας πρέπει να είναι σύντομη, ξεκάθαρη και να περιγράφει τις βασικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού. Λειτουργεί ως πρακτικός οδηγός για τη λήψη αποφάσεων στη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξή του. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τη διατηρούν ως κεντρικό στοιχείο της εργασίας τους, έχοντάς την γραμμένη σε χαρτί ή αποθηκευμένη σε ψηφιακή μορφή, ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμη.

4.3. Ο ρόλος της τεκμηρίωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

Μια γραπτή εκπαιδευτική φιλοσοφία μπορεί να μας προκαλέσει, να μας αλλάξει και να μας επιτρέψει να αναπτυχθούμε. Προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να είναι προσεκτικοί, να βεβαιώνονται ότι αυτά που λένε και κάνουν είναι σύμφωνα με τις αξίες τους, ενώ παράλληλα παραμένουν ανοιχτοί στην ανάπτυξη. Τα οφέλη της τεκμηρίωσης είναι:

4.3.1. Αυτοαναστοχασμός και λογοδοσία: Η γραπτή φιλοσοφία δίνει στους εκπαιδευτικούς ένα χειροπιαστό τεκμήριο με βάση το οποίο μπορούν να λογοδοτήσουν. Η επιστροφή σε αυτό το έγγραφο ξανά και ξανά παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αξιολογήσουν την ανάπτυξή τους προς την κατεύθυνση να εκτελούν πάντα τις πρακτικές τους με την πρόθεση αυτού που πιστεύουν ότι πρέπει να είναι ο κανόνας.

4.3.2. Προσαρμογή και ευελιξία: Καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με νέες ή διαφορετικές προκλήσεις, ανάγκες των μαθητών ή νεότερες θεωρητικές γνώσεις, η φιλοσοφία τους θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα. Η Μάρκογλου (2023) καταδεικνύει ότι οι φιλοσοφίες μπορούν αλλάζουν ώστε να αντικατοπτρίζουν τις νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες προτείνοντας την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών. Αυτή η ευελιξία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού προγράμματος. Παράδειγμα: Σε ένα μάθημα Μαθηματικών, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο εξοικείωσής τους με τις εξισώσεις. Μία ομάδα δουλεύει σε βασικές εφαρμογές με τη βοήθεια διαδραστικών ασκήσεων, ενώ οι πιο προχωρημένοι μαθητές λύνουν προβλήματα πραγματικού κόσμου, όπως η κατανομή πόρων σε μια φανταστική εταιρεία.

4.3.3. Επικοινωνία με τα ενδιαφερόμενα μέρη: Μια γραπτή φιλοσοφία παρέχει μια συγκεκριμένη εικόνα του τι πιστεύει ένας εκπαιδευτικός και πώς κάνει τα πράγματα που μπορεί να μοιραστεί με τους συναδέλφους, τους διοικητικούς υπαλλήλους και τους γονείς. Μοιραζόμενοι τις αναστοχαστικές πρακτικές με τα ενδιαφερόμενα μέρη, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν διαφάνεια, επιτρέποντας στους άλλους να ρίξουν μια ματιά στη δική τους διαδικασία σκέψης, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την κοινή δέσμευση για την ανάπτυξη των μαθητών.

4.3.4. Επαγγελματική ταυτότητα και ενδυνάμωση: Η έκφραση αυτών των στάσεων βοηθά τον εκπαιδευτικό να ξεκαθαρίσει τη δική του σκέψη και δίνει κατεύθυνση (και συγκεκριμένες

δράσεις) στην επαγγελματική του φιλοσοφία. Η δημιουργία μιας δήλωσης φιλοσοφίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν γραπτώς τι πιστεύουν και γιατί, οικοδομώντας πρόσθετο κύρος και πεποίθηση γύρω από την πρακτική τους.

4.4. Η τεκμηρίωση ως ζωντανό έγγραφο

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι σταθερό, αλλά εξελίσσεται μαζί με τις εμπειρίες και τη μάθηση που αποκτά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να την κρατά επίκαιρη και πρακτική, βλέποντάς την ως μια αντανάκλαση της δουλειάς του. Με την τακτική επανεξέταση της, κάθε χρόνο ή κάθε εξάμηνο, μπορεί να ενσωματώνει νέες γνώσεις, να αξιολογεί την πρόοδό του και να την προσαρμόζει στις εκπαιδευτικές του φιλοδοξίες και στις ανάγκες των μαθητών του. Το να έχει κανείς ξεκάθαρες ιδέες για την εκπαίδευση και να τις καταγράφει είναι απαραίτητο για να είναι ένας συνειδητός και στοχαστικός εκπαιδευτικός. Μια καλά διαμορφωμένη φιλοσοφία λειτουργεί σαν οδηγός για συνέπεια και ευελιξία στην πράξη, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να μένει προσηλωμένος στις αξίες του, ενώ ταυτόχρονα προσαρμόζεται σε αλλαγές και νέες προκλήσεις.

5. Εφαρμογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην πράξη

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην τάξη απαιτεί τη μετάφραση των ιδεών και αξιών σε συγκεκριμένες πρακτικές ενέργειες που προάγουν τη μάθηση. Μια καλά οργανωμένη φιλοσοφία λειτουργεί ως βάση για στοχευμένες πρακτικές που μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και χρονικές περιόδους, πάντα με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν τις φιλοσοφικές αρχές τους στη διδασκαλία τους δημιουργούν έναν ολοκληρωμένο και συνεκτικό τρόπο εργασίας, ο οποίος στηρίζεται στις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις τους. Αυτή η ενότητα περιγράφει τη διαδικασία εφαρμογής της φιλοσοφίας στην πράξη, δίνοντας έμφαση στη σημασία της συνέπειας, της ευελιξίας και της αναστοχαστικής πρακτικής. Μέσα από αυτές τις αρχές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι η διδασκαλία τους ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία, διατηρώντας πάντα μια σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

5.1. Συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική

Μια εκπαιδευτική φιλοσοφία μπορεί να έχει πραγματικό αποτέλεσμα μόνο όταν εφαρμόζεται σε όλη την παιδαγωγική διαδικασία, τη διαχείριση της τάξης και την επικοινωνία με τους μαθητές. Η συνέπεια δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές κατανοούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και νιώθουν άνετα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

5.1.1. Δημιουργία ενός συνεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όταν η εκπαιδευτική φιλοσοφία εφαρμόζεται με συνέπεια, δημιουργεί ένα συνεκτικό περιβάλλον μάθησης όπου οι

μαθητές κατανοούν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που υιοθετεί την εποικοδομητική προσέγγιση μπορεί να δίνει έμφαση σε πρότζεκτ, συνεργατική μάθηση και διερεύνηση. Αυτές οι πρακτικές ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και τη στοχαστική σκέψη, βασικά στοιχεία για την κατανόηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και κίνητρα που ενισχύουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα Φυσικής, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να κατασκευάσουν ένα μοντέλο ηλιακού συστήματος, χρησιμοποιώντας υλικά χαμηλού κόστους. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, συζητούν πώς η απόσταση από τον Ήλιο επηρεάζει τη θερμοκρασία και τη ζωή στους πλανήτες, ενσωματώνοντας μαθηματικούς υπολογισμούς και επιστημονικές παρατηρήσεις. Ένα άλλο παράδειγμα: Σε ένα μάθημα Πολιτειότητας, οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων όπου αναλαμβάνουν να λύσουν μια σύγκρουση στην τοπική κοινότητα. Μέσα από τη διαδικασία εξασκούν την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση συγκρούσεων και την ομαδική εργασία. Ακόμη ένα παράδειγμα: Σε ένα μάθημα Γλώσσας, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το ChatGPT ως εργαλείο για τη δημιουργία προσαρμοσμένων ασκήσεων. Οι μαθητές υποβάλλουν ερωτήσεις ή προτάσεις και λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις τους. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση και προάγει τη δημιουργική σκέψη, αφού οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν και να επεκτείνουν τις ιδέες τους μέσω της τεχνητής νοημοσύνης.

5.1.2. Οικοδόμηση εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας: Η συνέπεια στις πράξεις και τα λόγια του εκπαιδευτικού δημιουργεί εμπιστοσύνη, ασφάλεια και σεβασμό στην τάξη. Για παράδειγμα, αν ένας δάσκαλος πιστεύει στην ένταξη και στη σημασία του σεβασμού, αυτό θα αντικατοπτρίζεται από πολλαπλές δυνάμεις εντός των τειχών του, όπως: οι κανόνες συνεργασίας στην τάξη, τα μέτρα που λαμβάνονται για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των συμμαθητών ή το πώς όλοι οι μαθητές θεωρούνται εξίσου σημαντικοί. Η επαναλαμβανόμενη χρήση των αξιών δημιουργεί μια συνθήκη που "συνηγορεί" να βοηθηθούν οι μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν και ότι τους επιτρέπεται να συμμετέχουν πλήρως, να τεντώνονται στο διανοητικό τους μέγιστο. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα Ομαδικών Στρατηγικών, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μαθητών. Εφαρμόζει ένα σύστημα «φίλου μάθησης», όπου κάθε μαθητής συνεργάζεται με έναν συμμαθητή του για να ανταλλάσσουν ιδέες και να λύσουν προβλήματα μαζί. Αυτό ενισχύει την αξία της συνεργασίας που ο εκπαιδευτικός προωθεί συστηματικά. Άλλο παράδειγμα: Όταν προκύπτει σύγκρουση ανάμεσα σε μαθητές, ο εκπαιδευτικός οργανώνει μια «κυκλική συζήτηση». Δίνει χρόνο σε κάθε μαθητή να εκφράσει την άποψή του και προτείνει πρακτικές για την επίλυση του προβλήματος. Αυτό δείχνει ότι η διδασκαλία του δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή γνώση, αλλά και τη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων. Τρίτο παράδειγμα: Σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ο εκπαιδευτικός διοργανώνει εβδομαδιαία «πολιτισμική ανταλλαγή», όπου κάθε μαθητής παρουσιάζει στοιχεία από την κουλτούρα του. Με αυτόν τον τρόπο, δείχνει έμπρακτα τη δέσμευσή του για σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας. Τέταρτο παράδειγμα: Σε συζητήσεις της τάξης, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εργαλεία AI για να παρουσιάσει δεδομένα ή απαντήσεις σε πραγματικό χρόνο,

ενισχύοντας την αίσθηση αξιοπιστίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν από το ChatGPT να εξηγήσει έναν όρο ή να παρέχει σχετικές πληροφορίες, ενθαρρύνοντας τη διαφάνεια και τη συνεργασία.

5.1.3. Ανάπτυξη αυθεντικής ταυτότητας διδασκαλίας: Η συνέπεια στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας βοηθά τον εκπαιδευτικό να είναι συνεπής και αυθεντικός. Η συνέπεια μεταξύ των πρακτικών και των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού ενισχύει τη σύνδεση και τη δέσμευση των μαθητών. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός εκτιμά τη συμμετοχή των μαθητών, μπορεί να τους δώσει επιλογές στις δραστηριότητες ή να τους καθοδηγήσει στην επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητοκεντρικές στρατηγικές δείχνουν στους μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός ζει τις αξίες του, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα Τεχνολογίας, ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές επιλογές για το πώς θα ολοκληρώσουν ένα έργο: είτε δημιουργώντας μια ψηφιακή παρουσίαση είτε σχεδιάζοντας ένα πρωτότυπο μοντέλο. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αίσθηση της αυθεντικότητας, αφού ο εκπαιδευτικός προωθεί ενεργά τη συμμετοχή και την αυτονομία. Δεύτερο παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές σενάρια από την πραγματική ζωή και τους καθοδηγεί να βρουν λύσεις. Σε ένα μάθημα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές δημιουργούν ένα πλάνο για τη μείωση των απορριμμάτων στον σχολικό χώρο. Ο δάσκαλος αναδεικνύει τη σημασία της συνεισφοράς τους, ενθαρρύνοντάς τους να εφαρμόσουν το σχέδιο. Τρίτο παράδειγμα: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για να συνδιαμορφώσουν τους κανόνες της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, προάγει τη συμμετοχικότητα και δείχνει ότι οι αξίες της συνεργασίας και της ισότητας δεν είναι απλώς θεωρία, αλλά εφαρμόζονται έμπρακτα. Τέταρτο παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτικός που δίνει έμφαση στη δημιουργική γραφή ζητά από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το ChatGPT για να δημιουργήσουν ιδέες για τη συγγραφή μικρών ιστοριών. Στη συνέχεια, οι μαθητές δουλεύουν πάνω στις ιδέες αυτές, αξιοποιώντας την υποστήριξη του εργαλείου για βελτίωση της σύνταξης και της συνοχής.

5.2. Ισορροπία μεταξύ φιλοσοφικών δεσμεύσεων και πρακτικών αναγκών

Η συνέπεια είναι σημαντική, αλλά εξίσου απαραίτητη είναι και η προσαρμοστικότητα στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Η τάξη είναι ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου συναντώνται μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο, τρόπους μάθησης και εμπειρίες. Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί διατηρούν ευελιξία, προσαρμόζοντας τις πρακτικές τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και ενσωματώνοντας νέες ιδέες. Παράλληλα, παραμένουν πιστοί στις βασικές τους αξίες, συνδυάζοντας σταθερότητα και καινοτομία για να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση.

5.2.1. Ανταποκρινόμενη διδασκαλία σε διαφορετικές τάξεις: Οι μαθητές έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και πολιτισμικό υπόβαθρο, επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων. Αυτό μπορεί να γίνει με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, πολιτισμικά σχετικό υλικό ή

διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης. Με αυτή την προσέγγιση, η μαθητοκεντρική μάθηση σέβεται τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και διασφαλίζει ότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες να πετύχουν. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος Ιστορίας, οι μαθητές δημιουργούν μια διαδραστική χρονογραμμή για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ερευνώντας γεγονότα και παρουσιάζοντας τα αποτελέσματά τους μέσα από πολυμέσα. Η εργασία τους περιλαμβάνει σύνδεση με τις προσωπικές ιστορίες της οικογένειάς τους ή της τοπικής κοινότητας. Ένα ακόμη παράδειγμα: Σε ένα μάθημα Λογοτεχνίας, οι μαθητές διαβάζουν παραδοσιακά παραμύθια από διαφορετικές κουλτούρες. Στη συνέχεια, συζητούν κοινά θέματα, όπως η οικογένεια και η δικαιοσύνη, και γράφουν τη δική τους ιστορία εμπνευσμένη από τις παραδόσεις της οικογένειάς τους.

5.2.2. Εξέλιξη με τις εκπαιδευτικές τάσεις και τεχνολογίες: : Ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στη βιωματική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιήσει εικονικές προσομοιώσεις και διαδραστικές πλατφόρμες για να εμπλέξει τους μαθητές. Ενσωματώνοντας καινοτόμες διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός παραμένει επίκαιρος και συνεπής στις πεποιθήσεις του. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα Γεωγραφίας, οι μαθητές χρησιμοποιούν εργαλεία χαρτογράφησης, όπως το Google Earth, για να εξερευνήσουν διαφορετικές περιοχές του κόσμου. Αναλύουν γεωμορφολογικά δεδομένα και δημιουργούν παρουσιάσεις που εξηγούν πώς το κλίμα επηρεάζει τις τοπικές οικονομίες. Άλλο παράδειγμα: Σε ένα μάθημα Φυσικής, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πλατφόρμες εικονικής πραγματικότητας (VR) για να παρουσιάσει πειράματα που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σχολικό εργαστήριο. Οι μαθητές εξερευνούν εικονικά τις συνθήκες σε μικροσκοπικό ή κοσμικό επίπεδο, όπως οι χημικές αντιδράσεις σε ατομικό επίπεδο ή η τροχιά ενός αστεροειδούς, ενισχύοντας την κατανόηση μέσα από την εμπειρία.

5.2.3. Διατήρηση της ευθυγράμμισης εν μέσω πρακτικών περιορισμών: Μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρακτικοί περιορισμοί που δυσκολεύουν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αξιών τους. Παρ' όλα αυτά, δείχνοντας προσαρμοστικότητα, καταφέρνουν να εργάζονται δημιουργικά μέσα σε αυτά τα όρια, παραμένοντας πιστοί στις αξίες τους. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στη βιωματική μάθηση, αλλά έχει περιορισμένους πόρους, μπορεί να οργανώσει σύντομες τοπικές εκδρομές, να χρησιμοποιήσει οικονομικά υλικά ή να εκμεταλλευτεί τον σχολικό χώρο με σχετικές δραστηριότητες. Έτσι, προσαρμόζεται στις συνθήκες, παραμένοντας πιστός στη φιλοσοφία του. Για παράδειγμα: σε ένα μάθημα Φυσικών Επιστημών, ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στη βιωματική μάθηση αντιμετωπίζει περιορισμένο προϋπολογισμό για εξοπλισμό εργαστηρίου. Αντί να ακυρώσει τη δραστηριότητα, σχεδιάζει πειράματα που χρησιμοποιούν απλά καθημερινά υλικά, όπως σόδα, ξύδι και πλαστικά μπουκάλια, για να εξηγήσει τις χημικές αντιδράσεις. Επιπλέον, ενθαρρύνει τους μαθητές να φέρουν δικά τους υλικά από το σπίτι και να δουλέψουν σε ομάδες, ενισχύοντας τη συνεργασία. Μέσω αυτής της μεθόδου, ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να διατηρήσει τη δέσμευσή του στη βιωματική μάθηση, παρά τους περιορισμούς. Ταυτόχρονα, προωθεί τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία στους μαθητές, χωρίς να παρεκκλίνει από τις αξίες του.

Αυτή η προσαρμογή παρέχει μια εναλλακτική λύση στους περιορισμούς και, ταυτόχρονα, ενδυναμώνει τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της δημιουργικότητας και της καινοτομίας ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες. Ένα ακόμη παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτικός με περιορισμένο προϋπολογισμό χρησιμοποιεί δωρεάν εργαλεία AI, όπως εφαρμογές σχεδιασμένες για προσομοιώσεις, για να δημιουργήσει ψηφιακές δραστηριότητες που αντικαθιστούν ακριβά φυσικά υλικά. Έτσι, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες διερεύνησης και ανάλυσης, χωρίς να απαιτούνται υπερβολικοί πόροι.

5.3. Η αναστοχαστική πρακτική ως εργαλείο συνεχούς βελτίωσης

Η αναστοχαστική πρακτική είναι η επαναληπτική διαδικασία της συνεχούς αξιολόγησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών για την καλύτερη εφαρμογή αυτών των αρχών, έτσι ώστε η διδασκαλία να παραμένει τόσο προσωπικά ευαίσθητη όσο και αποτελεσματική. Ο τακτικός αναστοχασμός της πρακτικής παρέχει εικόνα του βαθμού στον οποίο οι ενέργειες των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις και των σημείων στα οποία μπορεί να επιδιωχθεί βελτίωση.

5.3.1. Αντανάκλαση σε δράση και αντανάκλαση σε δράση: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχάζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και μετά από αυτό, σύμφωνα με τη θεωρία του Schön (2017). Ο **αναστοχασμός-σε-δράση** συμβαίνει ενώ το μάθημα εξελίσσεται, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει άμεσα τη διδασκαλία του όταν παρατηρεί μαθητές που δυσκολεύονται ή χάνουν την προσοχή τους. Από την άλλη, ο **αναστοχασμός-μετά-τη-δράση** γίνεται αφού ολοκληρωθεί το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός σκέφτεται τι πήγε καλά και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, ώστε να εφαρμόσει αυτές τις αλλαγές στο μέλλον. Ο συνδυασμός αυτών των δύο ειδών αναστοχασμού βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εναρμονίζουν τις πεποιθήσεις τους με τις διδακτικές τους πρακτικές, βελτιώνοντας συνεχώς την αποτελεσματικότητά τους.

5.3.2. Ενσωμάτωση της ανατροφοδότησης από μαθητές και συναδέλφους: Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βλέπουν απτά αποτελέσματα από τη δουλειά τους, όπως πρόοδο ή θετικό αντίκτυπο, ενισχύεται η ικανότητα παρατήρησης για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η φωνή των μαθητών, είτε μέσω ερευνών είτε μέσα από ανεπίσημες συνομιλίες, βοηθά να διασφαλιστεί ότι η μάθηση είναι ενδιαφέρουσα και όχι αποθαρρυντική. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση από συναδέλφους τους και παρατηρήσεις στην τάξη δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να δουν τη δουλειά τους από μια νέα οπτική. Αυτό τους προσφέρει ιδέες για βελτίωση, που ίσως δεν είχαν προκύψει από την προσωπική τους αυτοκριτική. Ενσωματώνοντας αυτές τις παρατηρήσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που εφαρμόζουν τη φιλοσοφία τους, ανταποκρινόμενοι καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους.

5.3.3. Καθορισμός στόχων για επαγγελματική ανάπτυξη: Η αναστοχαστική πρακτική βοηθά τους εκπαιδευτικούς να θέτουν στόχους που συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μεθοδολογία τους. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που θέλει να διδάξει στους μαθητές

δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου μπορεί να αποφασίσει να χρησιμοποιεί περισσότερο τη μάθηση βασισμένη σε προβλήματα. Αναθεωρώντας και προσαρμόζοντας αυτούς τους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί διασφαλίζουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη παραμένει ευθυγραμμισμένη με τη φιλοσοφία τους. Αυτή η διαδικασία μας υπενθυμίζει ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται. Είναι ένα «ζωντανό» εργαλείο που υποστηρίζει και ενισχύει το έργο του εκπαιδευτικού.

5.4. Δυο παραδείγματα εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

5.4.1. Καθηγητής Βιολογίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: οι αρχές του εποικοδομισμού στην πράξη. Ένας καθηγητής Βιολογίας Λυκείου που ακολουθεί την εποικοδομητική προσέγγιση πιστεύει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από διερεύνηση και ενεργητικές δραστηριότητες. Σχεδιάζει μαθήματα που περιλαμβάνουν πρακτικά πειράματα, συνεργατική επίλυση προβλημάτων και εργασίες βασισμένες σε έργα. Για παράδειγμα, όταν διδάσκει τις κυτταρικές διεργασίες, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να κατασκευάσουν μοντέλα κυττάρων, να οπτικοποιήσουν χημικές αντιδράσεις και να εξετάσουν πώς αυτές συνδέονται με την πραγματική ζωή, όπως οι εφαρμογές της κυτταρικής βιολογίας στην ιατρική. Αυτή η δραστηριότητα ενισχύει την κατανόηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, σύμφωνα με την πεποίθηση του καθηγητή ότι «οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα κάνοντας». Για να εξασφαλίσει την επιτυχία της προσέγγισής του, ο καθηγητής αξιολογεί τακτικά τις δραστηριότητές του μέσα από ανατροφοδότηση των μαθητών. Αν παρατηρήσει ότι δυσκολεύονται με ορισμένες έννοιες, προσαρμόζει τη διδασκαλία του, προσφέροντας επιπλέον υποστήριξη, όπως οπτικοποιήσεις, διαδραστικές προσομοιώσεις ή βοήθεια από συμμαθητές. Με αυτή τη συνεπή και ευέλικτη προσέγγιση, ο καθηγητής δημιουργεί ένα εποικοδομητικό μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την επιστημονική διερεύνηση.

5.4.2. Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ολιστική, ανθρωπιστική προσέγγιση. Ένας δάσκαλος Δημοτικού με ανθρωπιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, πιστεύοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί «ολόκληρο το παιδί». Δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και να συνεργαστούν με άλλους. Οι καθημερινές δραστηριότητες περιλαμβάνουν πρωινές συναντήσεις, δημιουργικό παιχνίδι και ασκήσεις κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης που ενισχύουν την ενσυναίσθηση, τον αυτοέλεγχο και τη δύναμη του χαρακτήρα. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής έχει κοινωνικό άγχος, ο δάσκαλος μπορεί να τον στηρίξει με προσωπική καθοδήγηση ή ήρεμη ενθάρρυνση για να συμμετάσχει στις συζητήσεις της τάξης. Με αναστοχασμό και προσαρμογή, ο δάσκαλος παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και διασφαλίζει ότι η ανθρωπιστική του προσέγγιση υποστηρίζει κάθε παιδί. Αυτή η ευελιξία και η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών είναι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

5.5. Οφέλη από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην πράξη

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην πράξη παρέχει πολλά πλεονεκτήματα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Τα βασικότερα αυτών είναι τα παρακάτω:

5.5.1. Ενισχυμένη δέσμευση και επίδοση των μαθητών: Όταν οι εκπαιδευτικοί βασίζουν τις πρακτικές τους σε μια υγιή φιλοσοφία, οι μαθητές λαμβάνουν μια οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία με σκοπό. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τακτικά τις αρχές του εποικοδομισμού είναι πιθανό να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά με τη μάθησή τους και επομένως έχουν περισσότερες ευκαιρίες για βαθύτερη κατανόηση.

5.5.2. Επαγγελματική ικανοποίηση και ταυτότητα: Όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με βάση τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, νιώθουν πιο ικανοποιημένοι και αποκτούν μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα. Αυτή η ανθρωπιστική προσέγγιση κάνει το έργο τους ουσιαστικό, καθώς καθοδηγείται από σαφείς στόχους και αξίες. Έτσι, η δουλειά τους γίνεται πιο ευχάριστη και ανθεκτική, ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες.

5.5.3. Συνοχή και κουλτούρα της τάξης: Όταν η εκπαιδευτική φιλοσοφία εφαρμόζεται με συνέπεια και ευελιξία, δημιουργεί μια θετική κουλτούρα στην τάξη. Οι μαθητές κατανοούν τον χαρακτήρα του δασκάλου, τις αξίες του και τις προσδοκίες του. Αυτή η συνοχή ενισχύει τις σχέσεις, καλλιεργεί ευγένεια και προωθεί έναν κοινό στόχο για μάθηση. Ένα τέτοιο περιβάλλον επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να ευημερούν.

5.5.4. Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη: Η εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι κάτι που εξελίσσεται συνεχώς μέσα από την πράξη, τον αναστοχασμό και την προσαρμογή. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, εναρμονίζουν τις αξίες τους με την πρακτική τους και εμβαθύνουν την κατανόηση της διδασκαλίας. Αυτή η συνεχής εξέλιξη είναι το κλειδί για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

6. Συμπέρασμα

Η ανάπτυξη και συγγραφή μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας είναι ένας σημαντικός τρόπος για να δώσει ένας εκπαιδευτικός σκοπό και κατεύθυνση στη διδασκαλία του. Περισσότερο από μια απλή αναστοχαστική διαδικασία, η φιλοσοφία αυτή λειτουργεί σαν σχέδιο για κάθε πτυχή της διδασκαλίας, από τον σχεδιασμό μαθημάτων και την οργάνωση της τάξης, μέχρι την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και την επαγγελματική εξέλιξη. Μια προσωπική φιλοσοφία που βασίζεται σε αξιόπιστες εκπαιδευτικές θεωρίες και αναστοχαστική πρακτική παρέχει ένα σταθερό θεμέλιο για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Αυτό βοηθά να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές ευκαιρίες, που υποστηρίζουν όχι μόνο την ακαδημαϊκή τους πρόοδο αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

6.1. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην ενίσχυση της διδασκαλίας

Μια εκπαιδευτική φιλοσοφία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τη διδακτική διαδικασία και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Ενώνει τις πεποιθήσεις τους με τις πρακτικές τους, δημιουργώντας μια βάση εμπιστοσύνης που οι μαθητές μπορούν να αισθανθούν και να εκτιμήσουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν πώς οι αξίες τους μπορούν να διαμορφώσουν τον φυσικό χώρο της τάξης καθώς και ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει τις αξίες, ενισχύει τη μάθηση και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Για παράδειγμα:

- Ένας εκπαιδευτικός με εποικοδομητική προσέγγιση μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να διερευνούν, να λύνουν προβλήματα και να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο μέσα από ενεργητική μάθηση.
- Αντίστοιχα, ένας δάσκαλος με ανθρωπιστική νοοτροπία μπορεί να δώσει έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδό τους, νιώθουν υποστήριξη και ασφάλεια.

Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί γεφυρώνουν τη θεωρία με την πράξη, δημιουργώντας τάξεις που δεν είναι μόνο ακαδημαϊκά εμπλουτισμένες αλλά και ολιστικά υποστηρικτικές για την ανάπτυξη των μαθητών.

6.2. Η αναστοχαστική πρακτική ως μονοπάτι για συνεχή ανάπτυξη

Η αναστοχαστική πρακτική είναι βασικό εργαλείο για να παραμένει η εκπαιδευτική φιλοσοφία ενός δασκάλου ζωντανή και εξελισσόμενη. Η διδασκαλία είναι ένας συνεχώς μεταβαλλόμενος τομέας, επηρεασμένος από τις ανάγκες των μαθητών, τις νέες γνώσεις από την εκπαιδευτική έρευνα και τις κοινωνικές εξελίξεις. Μέσα από τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογούν τις μεθόδους τους, να τις προσαρμόζουν στις νέες συνθήκες και να βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους για να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν. Ο αναστοχασμός τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να βρουν χρόνο και χώρο για να γιορτάσουν μικρές καθημερινές επιτυχίες και να αναπτύσσονται διαρκώς, με βάση τις δικές τους αποφάσεις. Αυτή η διαδικασία μοιάζει με αυτό που ζητάμε από τους μαθητές μας: συνεχή βελτίωση και μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίζουν τη φιλοσοφία τους σαν ένα ζωντανό έγγραφο που εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις και εμπειρίες, ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο ίδιο πνεύμα, δεσμεύονται στη δια βίου μάθηση, όπως περιγράφει ο Donald Schön με την έννοια του "αναστοχαστικού επαγγελματία". Κάθε τάξη γίνεται μια ευκαιρία για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, κάνοντας την εκπαιδευτική φιλοσοφία ένα εργαλείο που εξελίσσεται συνεχώς.

6.3. Η σημασία της ευελιξίας στη σύγχρονη εκπαίδευση

Η συνέπεια στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας είναι σημαντική, αλλά πρέπει να συνοδεύεται από ευελιξία. Η ευελιξία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να βρίσκει μια ισορροπία ανάμεσα στις φιλοσοφικές του αρχές και τις πρακτικές ανάγκες της τάξης, κάτι που είναι απαραίτητο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η τάξη είναι ένα πολύπλοκο περιβάλλον, με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, μαθησιακών αναγκών και εμπειριών. Καλοί εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τις βασικές τους αξίες με την προσαρμοστικότητα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Αυτή η ευελιξία μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους, όπως:

- Δραστηριότητες που προσαρμόζονται στις ικανότητες κάθε μαθητή (διαφοροποίηση).
- Διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών.
- Ενσωμάτωση της τεχνολογίας για πιο ελκυστικά και προσβάσιμα μαθήματα.

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η προσαρμοστικότητα είναι κρίσιμη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανανεώνουν τις πρακτικές τους, παραμένοντας πιστοί στις αξίες τους, ενώ υιοθετούν νέες τάσεις, όπως τα ψηφιακά εργαλεία που προωθούν τη μαθητοκεντρική και διερευνητική διδασκαλία. Με την ευελιξία, η εκπαιδευτική φιλοσοφία διατηρείται αποτελεσματική και σχετική, ανεξάρτητα από τις αλλαγές στις γενιές και τις τεχνολογίες. Αυτό καθιστά τη διδασκαλία προσαρμοστική, ελκυστική και χρήσιμη για τους μαθητές του σήμερα.

6.4. Οικοδόμηση επαγγελματικής ταυτότητας και αυθεντικότητας

Η ανάπτυξη μιας προσωπικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με σαφήνεια τις αξίες και τις πρακτικές τους στους συναδέλφους και τη μαθησιακή κοινότητα. Αυτή η διαφάνεια και αυθεντικότητα βελτιώνει τις σχέσεις με τους μαθητές, καθώς οι μαθητές σέβονται και εμπιστεύονται εκπαιδευτικούς που ξέρουν τι κάνουν, γιατί το κάνουν και παραμένουν συνεπείς στη διδασκαλία τους. Μια καλά διατυπωμένη φιλοσοφία λειτουργεί ως οδηγός για τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του. Επιπλέον, διευκολύνει την επικοινωνία με συναδέλφους, γονείς και διοικητικούς υπαλλήλους, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη που απαιτείται για την επιτυχία των μαθητών. Αυτή η ευθυγράμμιση ενδυναμώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη και υποστηρικτή των μαθητών, ενώ δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας και υποστήριξης μέσα στη σχολική κοινότητα.

6.5. Οδηγός για τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη

Η κατανόηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να χτίσουν μια σταθερή βάση που τους υποστηρίζει στις προκλήσεις της διδασκαλίας. Μέσα από τη φωνή

τους, την πράξη και τον αναστοχασμό, δημιουργούν μια φιλοσοφία που είναι ζωντανή, προσαρμόσιμη και διαρκής. Αυτή η φιλοσοφία λειτουργεί ως οδηγός για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενθαρρύνοντάς τους να μαθαίνουν νέες πρακτικές και να εξελίσσονται συνεχώς. Μια εκπαιδευτική φιλοσοφία δεν είναι απλώς μια δήλωση για το ποιος είναι ο εκπαιδευτικός. Επηρεάζει τη διδασκαλία του, την πρόοδο των μαθητών και το κλίμα της τάξης. Μέσα από την αναστοχαστική πρακτική και την προσαρμοστικότητα, οι εκπαιδευτικοί γίνονται στοχαστικοί και σκόπιμοι επαγγελματίες, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των μαθητών ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη σχολική κοινότητα. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία διαμορφώνει όχι μόνο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές τους. Με συνέπεια, στόχο και ευελιξία, οι εκπαιδευτικοί εμπνέουν την περιέργεια, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη, διδάσκοντας στους μαθητές όχι μόνο πώς να πετυχαίνουν ακαδημαϊκά αλλά και πώς να ζουν μια ζωή γεμάτη νόημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.

Dewey, J. (1933). *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.

Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society.* New York: Norton.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Μάρκογλου, Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *16*(1), 1-34. https://doi.org/10.12681/jret.30652

Maslow, A. H. (2013). *Toward a psychology of being*. Simon & Schuster.

Montessori, M. (1912). *The Montessori Method* (Translated by Anne Everett George). New York: Frederick A. Stokes.

Οικονόμου, Α. & Μαυροπούλου, Ε. (2024). Εκπαιδευτική Φιλοσοφία: πέντε βασικές θεωρίες. *Περιοδικό εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 12*(1), 7-17.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* (M. Cook, Trans.). Norton. https://doi.org/10.1037/11494-000

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn; a View of what Education Become*. Merrill.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. The Free Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

"Θετική" Σχολική Ηγεσία: Ένα προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο

'Positive' School Leadership: A proposal of a theoretical model

Μαρία Σαχινίδου, *Φιλόλογος, MEd, mariasahinid@gmail.com*

Maria Sachinidou, *Greek Philologist, MEd, mariasahinid@gmail.com*

Abstract: Employing the bibliographic review method, this article aims at the creative synthesis of the individual elements that make up and, at the same time, substantiate the comprehensiveness of the original theoretical model of 'positive' school leadership that is proposed. Firstly, it is pointed out that the identity of 'positive' school leadership is founded on the strong bases of an unquestionable belief in the value of the human being, the promotion of strengths and the cultivation of a positive emotional asset of hope, determination, respect and co-responsibility. Next, the structural elements of the model are identified and explained, in order to demonstrate their intrinsic coherence. In particular, the four central axes of 'positivity', ethics, relationships and care are fully aligned with the four basic principles of emphasis on virtues, authentic commitment to moral values, focus on human relationships and aiming to provide 'universal' care. The same theoretical relevance is also reflected in the practices adopted by the model, with the main ones being the search for and strengthening of the talents of individuals and groups, the encouragement of bonds of mutual respect and unconditional trust, as well as the personal involvement of the leader in change and vision of the school.

Keywords: 'positive' school leadership, central axes, basic principles, practices.

Περίληψη: Αξιοποιώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, το παρόν άρθρο στοχεύει στη δημιουργική σύνθεση των επιμέρους στοιχείων που συγκροτούν και, παράλληλα, τεκμηριώνουν την αρτιότητα του πρωτότυπου θεωρητικού μοντέλου της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, που προτείνεται. Αρχικά, επισημαίνεται ότι η ταυτότητα της «θετικής» σχολικής ηγεσίας θεμελιώνεται στα ισχυρά ερείσματα της αδιαπραγμάτευτης πίστης στην αξία του ανθρώπου, της παρώθησης των «δυνατών» σημείων και της καλλιέργειας ενός θετικού συναισθηματικού κεφάλαιου ελπίδας, αποφασιστικότητας, σεβασμού και συνευθύνης. Κατόπιν, εντοπίζονται, αλλά και επεξηγούνται τα δομικά στοιχεία του προτεινόμενου μοντέλου, ώστε να καταδειχθεί η εσωτερική τους συνοχή. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις κεντρικοί άξονες της «θετικότητας», της ηθικής, των σχέσεων και της φροντίδας, βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις τέσσερις βασικές αρχές της έμφασης στα πλεονεκτήματα, της αυθεντικής προσήλωσης σε ηθικές αξίες, της επικέντρωσης στις ανθρώπινες σχέσεις και της στόχευσης στην παροχή «καθολικής» φροντίδας. Η ίδια, εξάλλου, θεωρητική συνάφεια αντικατοπτρίζεται και στις πρακτικές που υιοθετεί το μοντέλο, με κυριότερες, την αναζήτηση και την ενδυνάμωση των ταλέντων των ατόμων και των

ομάδων, την ενθάρρυνση δεσμών αμοιβαίου σεβασμού και ανεπιφύλακτης εμπιστοσύνης, αλλά και την προσωπική εμπλοκή του/της ηγέτη/ιδας στην αλλαγή και στο όραμα του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: «θετική» σχολική ηγεσία, κεντρικοί άξονες, βασικές αρχές, πρακτικές.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων κατέχει κυρίαρχη θέση στη δεοντολογία της Εργασιακής Οργάνωσης και Συμπεριφοράς, η «θετική»[1] θεωρία υπόσχεται τη ριζική μετατόπιση από τη νοσηρότητα στην αρμονία, χάρη στην πρόληψη των ελλειμμάτων σεβασμού και κατανόησης. Στοχεύοντας, άλλωστε, στην ηθική ευαισθησία και στην ψυχική ευεξία των εμπλεκόμενων, καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα που αντικατοπτρίζει την καλύτερη εκδοχή όλων των εμπλεκόμενων, όπου η υποστήριξη και η συμπόνια λαμβάνουν τον χαρακτήρα ρουτίνας στη διάδραση των υποκειμένων (Madden et al., 2012; Peterson et al., 2012).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, η ανάγκη υιοθέτησης του «θετικού» μοντέλου σχολικής ηγεσίας υπαγορεύεται και από το γεγονός ότι τα σύγχρονα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν στην ιδιαίτερα απαιτητική αποστολή της διάπλασης πολιτών εφοδιασμένων με γνώσεις και δεξιότητες που να τους/τις καταστούν ικανούς/ές να αντεπεξέλθουν σε σύνθετες παγκόσμιες συγκυρίες, όπως αυτές της τρομοκρατίας, του άκρατου καταναλωτισμού, του ατομικισμού, της ηθικής αναλγησίας και των ποικίλων διαχωρισμών. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, μέχρι το 2030, η κατάθλιψη θα είναι η δεύτερη σε σειρά διανοητική και ψυχική διαταραχή στον κόσμο (White & Buchanan, 2017). Με δεδομένο, επιπλέον, ότι, όπως βεβαιώνουν και οι Louis & Velzen (2012), στο σχολείο του σήμερα αποδίδεται ρητή προτεραιότητα στην ποσοτική ακαδημαϊκή πρόοδο, σε βάρος των αξιών, η συνειδητή επιλογή της «θετικής» προσέγγισης, που εστιάζει στην ηθική διαπαιδαγώγηση και στην ψυχική υγεία, πέρα από αδιαπραγμάτευτη ανάγκη, αποτελεί την πλέον γοητευτική πρόκληση των καιρών.

Μέσα, λοιπόν, από τη συστηματική επισκόπηση πρωτογενών, δευτερογενών, αλλά και τριτογενών πηγών της βιβλιογραφικής έρευνας, το παρόν άρθρο, έχοντας σταχυολογήσει την καθολικά αποδεκτή υφιστάμενη πληροφορία, τη μετουσιώνει σε ένα πρωτότυπο, ευσύνοπτο και σαφές θεωρητικό μοντέλο, που έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό στην εγχώρια ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Προβαίνοντας στις απαιτούμενες μεταφραστικές πρωτοβουλίες, εισάγει για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα τους επιστημονικούς όρους ενός αγγλόγλωσσου πεδίου ενώ, προς επίρρωση της εναργούς παρουσίασης, ενσωματώνει και τέσσερις αυθεντικές σχηματικές παραστάσεις, παραγωγής και επεξεργασίας της γράφουσας.

[1] Η λέξη «θετικός/ή», ως δηλωτική του σχήματος ηγεσίας που πραγματεύεται το άρθρο, έχει επιλεγεί να σημειώνεται εντός εισαγωγικών, για να διαφοροποιηθεί σαφώς από τη γενικότερη χρήση και σημασία του επιθέτου.

Η συγκεκριμένη θεωρητική πρόταση, που απαρτίζεται από τον επαρκή προσδιορισμό τόσο των δομικών στοιχείων, όσο και των πρακτικών του δομήματος, δύναται να λειτουργήσει ως χάρτης των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιδιώξεων της προσπάθειας κάθε «θετικού» σχολικού ηγέτη, που επιλέγει να πορεύεται δίχως ευχολόγια και γενικόλογους κανόνες. Εξίσου σημαίνουσα, όμως, είναι η συμβολή του προτεινόμενου μοντέλου και στη χρησιμότητά του ως εργαλείου, προκειμένου για τη διενέργεια αξιόπιστων εμπειρικών ερευνών, των οποίων η έλλειψη, κατά γενική ομολογία, αποτελεί την πιο ισχυρή τροχοπέδη στη διεθνή εφαρμογή του δομήματος (Schiavon et al., 2020).

1. Ορισμός

Η «θετική» σχολική ηγεσία συνιστά έναν νεοπαγή κλάδο ηγεσίας, αφού αναδύθηκε μόλις τον 21ο αιώνα και η δυναμική της δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, ούτε στο επίπεδο της θεωρίας, ούτε στο επίπεδο της πράξης. Όπως μαρτυρά και η ονομασία της, χαρακτηρίζεται, πρωτίστως, από τον ενστερνισμό και την εφαρμογή στη σχολική εκπαίδευση και ζωή των θεωρητικών αρχών και των τακτικών της «θετικής» Ψυχολογίας (Norrish & Seligman, 2015). Συνακόλουθα, στον πυρήνα της ενυπάρχει η πίστη πως κάθε έμβιος οργανισμός ρέπει προς τη ζωή και καθετί «αγαθό». Γι' αυτό και το χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η υποστήριξη ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος, όπου δεσπόζουν η συγχωρητικότητα, η ευγνωμοσύνη, η αγάπη και η φροντίδα, ως φυσικά απότοκα του αξιακού οράματος που μοιράζονται τα μέλη του σχολικού οργανισμού (Chen et al., 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η «θετική» σχολική ηγεσία επικεντρώνεται στη συστηματική άσκηση επιρροής, προκειμένου να επιτευχθεί ένας διπλός και ισότιμος σκοπός· η εκμάθηση των παραδοσιακών γνώσεων και δεξιοτήτων, από τη μια, και η εμπέδωση ηθικών αξιών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων που εγγυώνται την εύρεση νοήματος στη ζωή και την κατάκτηση της ευτυχίας, από την άλλη. Η πρακτική του δίπτυχου «γνώσεις + χαρακτήρας», πέρα από τοπικές και εθνικές ιδιαιτερότητες, αποτέλεσε, εξάλλου, και το αντικείμενο του «Διεθνούς Δικτύου για τη Θετική Εκπαίδευση»,[2] που ιδρύθηκε μόλις έντεκα χρόνια πριν, το 2013 (Seligman et al., 2009; White & Buchanan, 2017; Bott et al., 2017; Murphy & Louis, 2018).

Ακόμη, ο/η «θετικός/ή» σχολικός/ή ηγέτης/ιδα, έχοντας ως εφαλτήριο τα πλεονεκτήματα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, επιδιώκει την παρώθηση του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού, στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Γι' αυτό και το στοίχημα για τον/την διευθυντή/ντρια ενός «θετικού» σχολείου, δεν είναι απλώς η καλή επίδοση ή η απουσία και η αποκατάσταση των όποιων προβλημάτων, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πολύ περισσότερο, είναι η εφαρμογή των «θετικών» αρχών και πρακτικών, ώστε, προλαμβάνοντας δυσλειτουργίες, να επιτευχθούν επιδόσεις εξαιρετικού επιπέδου (Cameron & Caza, 2004; Youssef-Morgan & Luthans, 2013).

[2] International Positive Education Network – IPEN

2. Δομικά Στοιχεία

2.1 Κεντρικοί άξονες

Η βιβλιογραφία συγκλίνει πως η «θετική» σχολική ηγεσία καθορίζεται από τον σταθερό προσανατολισμό της προς τέσσερις άξονες επιδίωξης, τη «θετικότητα», την ηθική, τις σχέσεις και τη φροντίδα (Σχ. 1).

2.1.1 Η «Θετικότητα»

Η «θετικότητα» σχετίζεται με τα θετικά προσωπικά γνωρίσματα και συναισθήματα του/της σχολικού/ής ηγέτη/ιδας, τα οποία αποβαίνουν πηγή έμπνευσης για το κλίμα του οργανισμού, διαμορφώνοντας μία κουλτούρα που, ουσιαστικά, αντικατοπτρίζει, αλλά και πολλαπλασιάζει την ποιότητα της ηθικής ταυτότητας του/της διευθυντή/ντριας. Ειδικότερα, η χαρά, η αισιοδοξία, η επιμονή, η σύνεση, η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση του/της προϊστάμενου/ης της σχολικής μονάδας, παρακινώντας τη δημιουργική μίμηση, αποτυπώνονται στην ευρύτερη σχολική ατμόσφαιρα ως σεβασμός, αλτρουισμός, ευγένεια, ανοχή και έμπρακτη υπευθυνότητα. Αναμφίβολα, ωστόσο, απαιτείται, συγχρονισμένη και συνεπής παρουσία των παραπάνω μεμονωμένων ατομικών χαρακτηριστικών, ώστε το «θετικό» προφίλ του/της σχολικού/ής ηγέτη/ιδας να μπορέσει να διαχυθεί με επιτυχία στο σχολικό κλίμα της καθημερινότητας και, με τον χρόνο, να εδραιωθεί ως σχολική κουλτούρα, ως το σταθερό, με άλλα λόγια, αξιακό μοτίβο και συμπεριφορικό σχήμα του οργανισμού (Seligman, 2002; Youssef & Luthans, 2012).

2.1.2 Η Ηθική

Το θέμα των ηθικών προτεραιοτήτων κατέχει κυρίαρχη θέση στο «θετικό» μοντέλο, εφόσον ο σχολικός οργανισμός, αναντίρρητα, εκπροσωπεί έναν χώρο τόσο διανοητικής, όσο και ηθικής εξέλιξης και ανάπτυξης. Οι αξίες, έτσι, είναι οι εσωτερικές εκείνες συνιστώσες που προσφέρουν το κριτήριο για το ορθό, ενώ, επιπρόσθετα, αφήνουν ισχυρό στίγμα στην κουλτούρα όλου του σχολικού οργανισμού, μέσα από την ενσάρκωσή τους από τους/τις ηγέτες/ιδες και τους/τις οπαδούς (Russell, 2001).

Τα ηθικά, εξάλλου, ιδεώδη, μολονότι συνιστούν υποκειμενικά σημεία αναφοράς, δύνανται να θεώνται το καλό μέσα από μια ενιαία οπτική, όταν σταθερά ενσταλάζουν στις συνειδήσεις των υποκειμένων συγκεκριμένες έννοιες. Στην περίπτωση της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, οι έννοιες αυτές δεν είναι άλλες από την ακεραιότητα, την ανθρωπιά, την αυθεντικότητα, την αυτοκριτική, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την υπευθυνότητα, αλλά και τη συλλογικότητα (Duignan, 2005; Fineman, 2006).

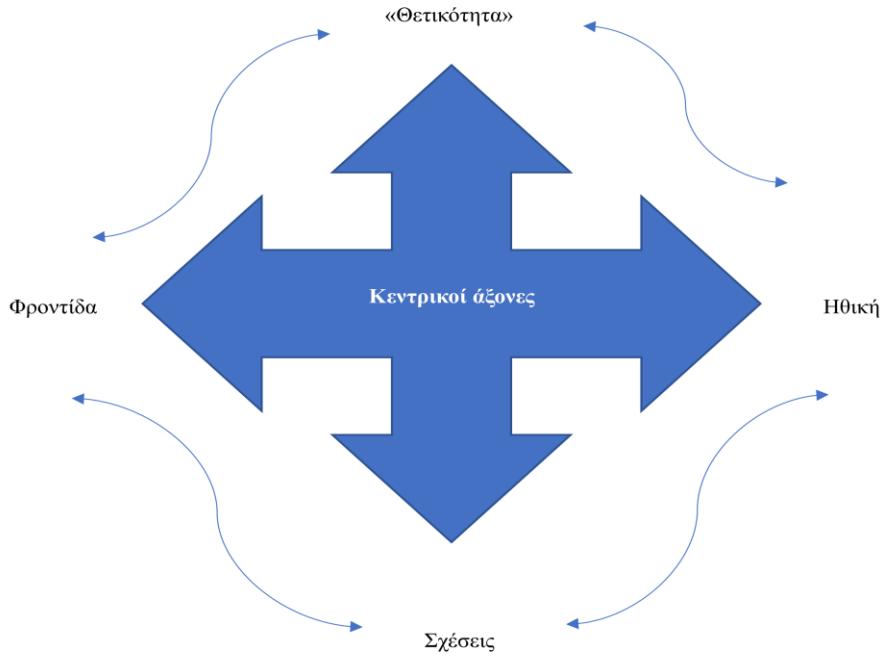
2.1.3 Οι Σχέσεις

Η μεταφορά της οικονομικής θεωρίας «της ανταλλαγής» στον χώρο των κοινωνικών επιστημών οδήγησε στην κατανόηση της σημασίας που διαδραματίζει ο τρόπος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης στην αποτελεσματική ηγεσία, στην αίσθηση εμπιστοσύνης και στην επιτυχία των κοινών στόχων (Murphy & Louis, 2018; Dutton & Spreitzer, 2014). Μόνον μέσα από τις γνήσιες σχέσεις, τα πρόσωπα του οργανισμού δύνανται να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τα πιστεύω και τις ανάγκες τους, να διαμορφώνουν ένα κοινό υπόβαθρο πεποιθήσεων και στόχων, να λαμβάνουν συναινετικές αποφάσεις, και, κυρίως, να ανακαλύπτουν νόημα ύπαρξης ως οντότητες που συν-ανήκουν σε ένα ευρύτερο σύνολο (Burrello et al., 2016). Έτσι, για τους Louis & Murphy (2018), το χτίσιμο ουσιαστικών ανθρώπινων σχέσεων και όχι ο στρατηγικός σχεδιασμός, οι κοινωνικές διασυνδέσεις ή το όραμα του/της «θετικού/ής» σχολικού/ής ηγέτη/ιδας, είναι που θα έπρεπε να συνιστά το κεντρικό σημείο εστίασης για την επιτυχημένη ηγεσία.

2.1.4 Η Φροντίδα

Στα «θετικά» σχολεία, η έμπρακτη επίδειξη «καθολικής» φροντίδας, προς μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, καθώς και πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας, βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας των προτεραιοτήτων. Η εκπαιδευτική, άλλωστε, κοινότητα παρουσιάζει ιδιόμορφες διαφοροποιήσεις συγκριτικά με οποιοδήποτε άλλο οργανισμικό περιβάλλον που παρέχει υπηρεσίες κοινής ωφέλειας. Και αυτό, γιατί οι μαθητές/τριες και οι γονείς ή, αλλιώς, οι «πελάτες», δε διατηρούν μια βραχύχρονη και αποσπασματική συσχέτιση με τους/τις εργαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς, αλλά μια μακρόχρονη και ουσιαστική επαφή, στο πλαίσιο της οποίας, είναι εξέχουσας σημασίας να διδαχθεί και να εμπεδωθεί το παράδειγμα της φροντίδας (Murphy et al., 2017).

Η παροχή φροντίδας από τη «θετική» σχολική ηγεσία, σε ατομικό επίπεδο, περιλαμβάνει, κυρίως, την αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, όπως και τη διασφάλιση ευκαιριών για επιμόρφωση και ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, η φροντίδα σε ομαδικό επίπεδο στοχεύει στην εσωτερίκευση της κοινωνικής υπευθυνότητας, με τη συντονισμένη καθοδήγηση της «κοινωνικής ενέργειας» προς την κατεύθυνση της συλλογικής προοπτικής, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και των γονέων (Riley, 2013). Κάτι τέτοιο δε συνεπάγεται, ασφαλώς, την υποτίμηση για το προσωπικό όφελος, αλλά την παράλληλη μέριμνα για το ατομικό και το συλλογικό καλό, καθώς και την εξισορρόπηση των δύο, ώστε οι στόχοι των μερών και του όλου να χαίρουν ισότιμης επιστασίας (Liden et al., 2008).



Σχήμα 1. Κεντρικοί άξονες

2.2 Βασικές αρχές

Σε άμεση συνάρτηση με τους κεντρικούς άξονες, στο μοντέλο της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, υφίσταται ένα ιδεολογικό υπόβαθρο τεσσάρων βασικών αρχών, που αποτελεί κοινό τόπο, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για την έμφαση στα πλεονεκτήματα, στις ηθικές αξίες, στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις και στην παροχή φροντίδας (Σχ. 2).

2.2.1 **Η έμφαση στα πλεονεκτήματα** σχετίζεται με την επικέντρωση σε αυτό που «πάει καλά», αντί για εκείνο που εικάζεται ότι, ενδεχομένως, χρειάζεται διορθωτική παρέμβαση (Fineman, 2006). Για τους Murphy & Louis (2018), η εστίαση στα πλεονεκτήματα εντάσσεται στις ενέργειες της καθημερινής ρουτίνας της «θετικής» ηγεσίας, συνιστώντας το αντίδοτο για τη σχολική αποτυχία, καθώς, τονώνοντας την αυτοαντίληψη, εγγυάται την ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου. Ασφαλώς, υφίσταται ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην απόδοση βαρύτητας στο καλό, και στην απλή αποφυγή μιας αρνητικής πτυχής στη συμπεριφορά κάποιου, καθώς, στην πρώτη περίπτωση, ο απώτερος στόχος είναι η υποκίνηση για αυτοπραγμάτωση, ενώ, στη δεύτερη, η εμπρόθετη βούληση παρακίνησης για βελτίωση είναι αβέβαιη (Stahl & De Luque, 2014).

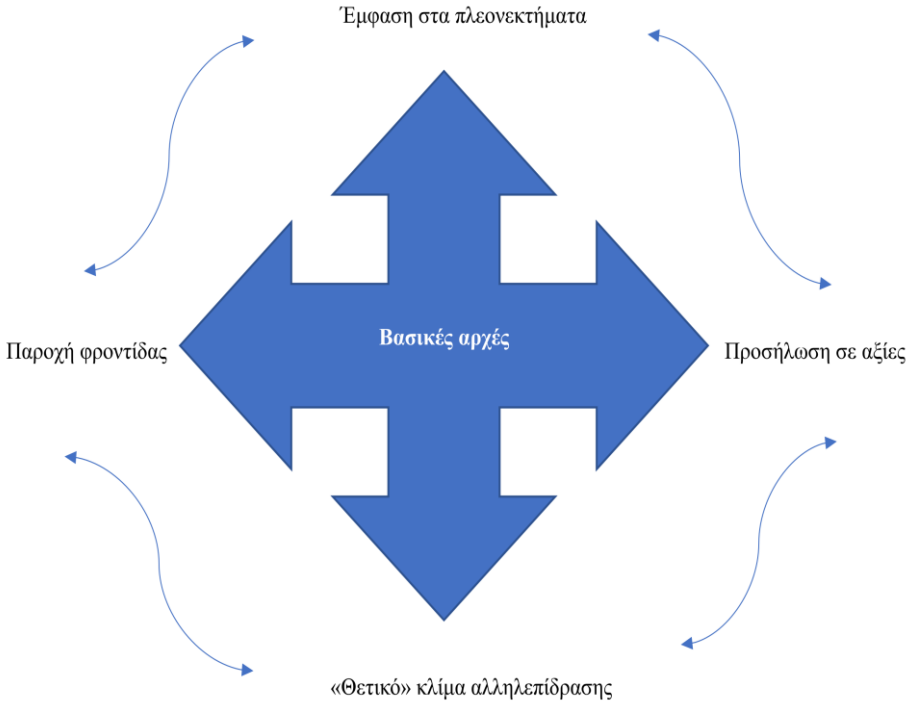
2.2.2 **Η έμπρακτη και αυθεντική προσήλωση** των «θετικών» σχολικών ηγετών **σε αξίες-πυξίδα** στην καθημερινή πρακτική, και, κυρίως, ενόψει της λήψης αποφάσεων ή της ανάγκης εκτέλεσης εξωτερικών εντολών, θεωρείται η μόνη οδός πειθούς των οπαδών,

ώστε να πολλαπλασιαστεί το παράδειγμα μιας ενιαίας ηθικής κουλτούρας (Furman, 2003; Hannah et al., 2005; Larsen & Hunter, 2014). Οι αξίες που πρωταγωνιστούν στην ηθική παλέτα της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω (κεφ. 2.1.2), είναι η αισιοδοξία, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η σύνεση, η εμπιστοσύνη, η ανάληψη των ευθυνών και ο αλτρουισμός (Fineman, 2006).

2.2.3 Το «θετικό» κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη/ιδας-οπαδών αλλά και μεταξύ των οπαδών, στη βάση της αποδοχής και της θετικής αναγνώρισης των προσωπικών αναγκών και της ατομικής αξίας, συνιστά τον δίαυλο για την περαιτέρω ενθάρρυνση των «δυνατών» σημείων. Σύμφωνα με τους Murphy & Louis (2018), η ταύτιση των υποκειμένων ως προς τον τρόπο αντίληψης της δικαιοσύνης, της αξιοπιστίας και της διαφάνειας, μαζί με την αφιέρωση ουσιαστικού χρόνου σε καθημερινές πρακτικές προαγωγής της οικειότητας και της επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, εμπνέουν πίστη και αλληλοσεβασμό. Αποτελούν, έτσι, τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για το χτίσιμο γνήσιων ανθρώπινων δεσμών, των οποίων η ευεργετική ψυχολογική επίδραση συμβάλλει καίρια στις επιτυχίες, ατομικές και συλλογικές.

2.2.4 Η κουλτούρα παροχής φροντίδας προς όλες ανεξαιρέτως τις κατευθύνσεις, προς μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, αλλά και μέλη της τοπικής κοινωνίας, εκτός από το ότι καλύπτει τις εκάστοτε ατομικές και ομαδικές ανάγκες, λειτουργεί ως πηγή ενεργοποίησης και των ίδιων των ηγετών/ιδων, καθοδηγώντας τις εκάστοτε προτεραιότητές τους (Burrello et. al, 2016; Murphy & Louis, 2018). Ο/Η «θετικός/ή» ηγέτης/ιδα, λοιπόν, εμφανίζει ταπεινότητα ως προς τις προσωπικές του/της επιθυμίες, με την έννοια ότι είναι συνειδητά επικεντρωμένος/η στη φροντίδα των άλλων, των οποίων, μάλιστα, οι επιθυμίες και οι ανησυχίες δε συναντιούνται πάντοτε (Conger et al., 2000; Dennis & Bocarnea, 2005; Janmaat et al., 2016).

Επομένως, το «θετικό» ηγετικό όραμα, προτρέποντας τα μέλη της σχολικής κοινότητας να κινηθούν σε έναν ορίζοντα πέρα από τον ατομικό τους μικρόκοσμο, θέτει το συλλογικό καλό στον πυρήνα του κοινού αξιακού κώδικα. Γι' αυτό και χαρακτηρίστηκε ως μια «υπερβατική» θεωρία που, μάλιστα, διακρίνεται από ηθική ευφυΐα, καθώς μόνον η συμπερίληψη ατομικού και γενικού οφέλους δύναται να διασφαλίζει την «άνθιση» (Driscoll & McKee, 2007; Sama & Shoaf, 2008; Quinn, 2015).



Σχήμα 2. Βασικές αρχές

3. Πρακτικές

Προκειμένου να βιωθούν συναισθήματα συμβατά με τη «θετικότητα», αλλά και να ενθαρρυνθούν δεσμοί υψηλής ποιότητας, έτσι που να «ξεκλειδωθεί» η δημιουργικότητα, η «θετική» σχολική ηγεσία καλείται να καλλιεργήσει πρακτικές που να ευνοούν μια ατμόσφαιρα κατανόησης, ελπίδας, κουράγιου, συναίνεσης και αλληλεγγύης (Fineman, 2006; Tombaugh, 2005; Cameron, 2013; White & Buchanan, 2017). Έτσι, για τους Murphy & Louis (2018), οι «θετικοί» σχολικοί ηγέτες/ιδες είναι απαραίτητο, ανάμεσα στα άλλα, να μην παραλείπουν να εφαρμόζουν τακτικές ατομικής και ομαδικής ενδυνάμωσης και υποστήριξης, καθώς και πρακτικές ενίσχυσης των ανθρώπινων δεσμών αμοιβαίου σεβασμού και πίστης (Σχ. 3).

Η εύστοχη, εξάλλου, κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ώστε να βρίσκεται ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση, όπως και η ευλυγισία αναθεώρησης στο θέμα αυτό (Σχ. 3), πλαισιώνουν σταθερά τις στρατηγικές προτιμήσεις της «θετικής» ηγεσίας. Ως επακόλουθο, διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα, συντηρείται το κίνητρο για ενεργό εμπλοκή, αλλά και δυναμώνει το ήρεμο κλίμα στις ανθρώπινες σχέσεις, λόγω ακριβώς της αίσθησης εσωτερικής ικανοποίησης, αφού οι επιθυμίες εναρμονίζονται με τις ικανότητες και τις δεξιότητες. Το γεγονός, άλλωστε, ότι ο/η διευθυντής/ντρια αφουγκράζεται και μεριμνά για την ικανοποίηση των ατομικών μορφωτικών αναγκών των μελών του σχολικού οργανισμού (Σχ. 3) εμπνέει την ακόμη περισσότερο φιλότιμη προσπάθεια για την επιτέλεση των οργανωσιακών στόχων, έτσι που να ανακαλύπτονται και να καλλιεργούνται και νέες κλίσεις (Murphy & Louis, 2018).

Η πρακτική της ενδυνάμωσης, αναμφίβολα, προϋποθέτει και διακριτικότητα, ώστε κανείς/καμία να μη νιώθει μειονεκτικά, όπως και ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να επισημαίνονται εύστοχα τα ταλέντα και οι δυνατότητες (Σχ. 3), ενώ ο απώτερος στόχος του/της «θετικού/ής» σχολικού/ής ηγέτη/ιδας ως ενδυναμωτή/τριας δεν είναι, σε καμία περίπτωση, ο έλεγχος των ομάδων εργασίας ή η εξάρτησή τους από τον/την ηγέτη/ιδα, αλλά η επιτυχία του ανειλημμένου έργου και η μέγιστη ενθάρρυνση των θετικών χαρακτηριστικών. Για τον λόγο αυτόν, ο βαθμός αυτονομίας που αποδίδεται σε κάθε ομάδα, αναλογεί απευθείας στην ευχέρειά τους να λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο καλά, είτε με δικές τους πρωτοβουλίες, είτε κάτω από την παρακολούθηση κάποιου/ας υπεύθυνου/ης ή και του/της ίδιου/ας του/της διευθυντή/ντριας (Murphy & Louis, 2018).

Οι Murphy & Louis (2018), εξάλλου, επικαλούμενοι εμπειρικά δεδομένα του 2006, συγκλίνουν με τους Burrello et al. (2016) στο ότι οι «θετικοί» ηγέτες/ιδες, προκειμένου να καταφέρουν να υποστηρίξουν συνολικά και αποτελεσματικά τους/τις οπαδούς τους, χρειάζεται άλλοτε να ενισχύουν και άλλοτε να αμβλύνουν παράγοντες που προκαλούν ή υπογραμμίζουν θετικά ή αρνητικά, αντίστοιχα, συναισθήματα. Σκοπός τους είναι να εφοδιάσουν με τη γνώση που μπορεί να μεταστρέψει το αρνητικό βίωμα σε θετικό, αλλά και να επιστρατεύσουν το χιούμορ, ώστε να μετριάσουν τον αντίκτυπο των αρνητικών περιστατικών, ακόμη και των κρίσεων (Σχ. 3).

Στο πολύ απαιτητικό κομμάτι της αντιστροφής των αρνητικών καταστάσεων σε θετικές, ο Drønnen (2020) προτείνει την αποφυγή της τάσης για παράπονα και μεμψιμοιρία, μέσα από την τακτική της αντικατάστασης των παράπονων με μία, τουλάχιστον, πρόταση για την επίλυση του κάθε προβλήματος. Ο προγραμματισμός, επίσης, ημερών, κατά τη διάρκεια των οποίων, ανταλλάσσονται μόνον θετικά σχόλια ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ευεργετικός για την ατμόσφαιρα αποδοχής, αλληλοσεβασμού και εκτίμησης.

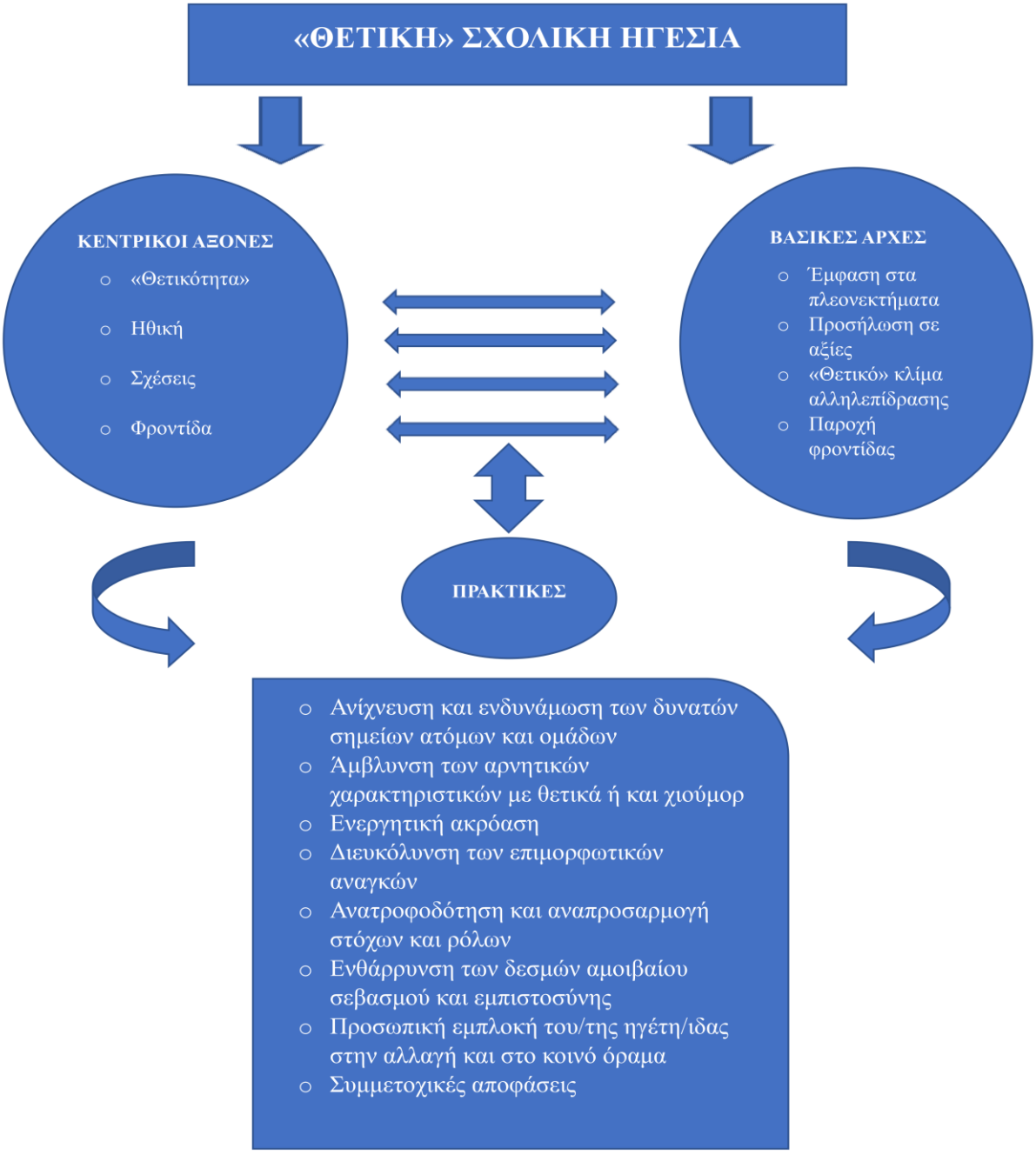
Παράλληλα, οι «θετικοί» ηγέτες/ιδες, κατά τους Caldwell et al. (2017), καλούνται να πυροδοτήσουν τις συνθήκες για ένα κλίμα ποιοτικών ανθρώπινων σχέσεων, μέσα από την ενεργητική ακρόαση των αναγκών και των πεποιθήσεων των άλλων (Σχ. 3). Η αναγκαιότητα αυτή είναι που οδήγησε και τους Burrello et al. (2016) στο συμπέρασμα πως η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις είναι το κλειδί για την επιτυχία του σχολικού οργανισμού, αφού ανοίγει τον δρόμο, για να ακουστούν όλες οι φωνές, να ληφθούν ομόφωνες, κατά το δυνατό, αποφάσεις και να προωθηθούν λύσεις που να εγγυώνται τη γενική συμμετοχή (Σχ. 3), διασφαλίζοντας την αίσθηση ισοτιμίας και ηθικής ικανοποίησης.

Χωρίς, όμως, την προσωπική δέσμευση των σχολικών ηγετών/ιδων στη διαρκή εσωτερική τους εξέλιξη, η ενδυνάμωση των άλλων δεν είναι εφικτή (Σχ. 3). Με άλλα λόγια, οι «θετικοί» σχολικοί ηγέτες/ιδες, όπως διατείνονται και οι Quinn et al. (2000), για να καταφέρουν να προκαλέσουν την όποια αλλαγή στους/στις εκπαιδευτικούς ή στους/στις μαθητές/τριες, είναι απαραίτητο να πραγματώνουν οι ίδιοι/ες, πρώτα, τον στόχο της αλλαγής, ως το ζωντανό παράδειγμα. Εξάλλου, το ηγετικό πρότυπο έχει αποδειχθεί πως μπορεί να γίνεται «μεταδοτικό», όπως ακριβώς ένας ιός, καταφέρνοντας να παρακινήσει ολόκληρη την ομάδα

των οπαδών σε κοινωνική συμπεριφορά παρόμοιας ποιότητας, διανοητικού και ηθικού προσανατολισμού (Cameron, 2013; Owens & Hekman, 2016).

Σχήμα 3. Πρακτικές

4. Εσωτερική συνοχή



Σχήμα 4. Η εσωτερική συνοχή του προτεινόμενου μοντέλου

Οι κεντρικοί άξονες, οι βασικές αρχές και οι πρακτικές που περιλαμβάνει το προτεινόμενο μοντέλο της «θετικής» σχολικής ηγεσίας είναι σημαντικό να νοούνται ως αλληλένδετες πτυχές, έτσι που να μην είναι δυνατό να γίνεται αναφορά σε μία διάσταση, δίχως επεξήγηση ή τεκμηρίωση από τις υπόλοιπες. Ο κεντρικός άξονας της φροντίδας, για παράδειγμα, είναι άμεσα συνυφασμένος με τη βασική αρχή της προσήλωσης σε αξίες και, ειδικότερα, στην

πρόταξη της ηθικής ιδέας του συλλογικού καλού, κάτι που, άλλωστε, θεμελιώνεται μέσα και από την τακτική της ενθάρρυνσης ποιοτικών ανθρώπινων σχέσεων.

Αλλά και η βασική αρχή της έμφασης στα πλεονεκτήματα συνδέεται αναπόσπαστα με τον κεντρικό άξονα της «θετικότητας», που εξισορροπεί την ατομική αισιοδοξία και την επιμονή με τον αλτρουισμό και τη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ, παράλληλα, υποκινείται από τις τακτικές της ενδυνάμωσης και της υποστήριξης του/της διευθυντή/τριας προς τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, ο άξονας της ηθικής, που ενισχύει και θεμελιώνει τη «θετικότητα» του σχολείου, ενθαρρύνει την αρχή της καλλιέργειας αυθεντικών ανθρώπινων δεσμών, ενώ, συγχρόνως, εμπλέκει και το δραστικό εργαλείο της φροντίδας για την ενδυνάμωση των ατόμων και των ομάδων, ως προϋπόθεση για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων των «θετικών» σχολείων.

Αξιοσημείωτη, όμως, είναι και η πλήρης ευθυγράμμιση των συστατικών στοιχείων που προέκυψε ότι δομούν τα εσωτερικά μέρη των κεντρικών αξόνων, των βασικών αρχών και των πρακτικών. Έτσι, όπως αποτυπώνεται με ευκρίνεια στο Σχήμα 4, ο κεντρικός άξονας της «θετικότητας» στοιχίζεται με τη βασική αρχή της έμφασης στα πλεονεκτήματα, ο άξονας της ηθικής με την αρχή της προσήλωσης σε κατευθυντήριες αξίες, ο άξονας των σχέσεων με την αρχή της προαγωγής «θετικών» αλληλεπιδράσεων και ο άξονας της «καθολικής» φροντίδας με την αρχή της παροχής υποστήριξης προς όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

Επιπρόσθετα, οι πρακτικές του μοντέλου (Σχ. 3) εμπνέονται, αλλά και αντικατοπτρίζουν, στο σύνολό τους, το πλήρες σώμα των βασικών αρχών και των κεντρικών αξόνων, αποτελώντας τη συνέχειά τους σε επίπεδο πράξης (Σχ. 4). Αυτή ακριβώς η εσωτερική ενότητα μεταξύ των δομικών στοιχείων και των πρακτικών του μοντέλου είναι που, άλλωστε, τεκμηριώνει το κύρος του, ενώ, συνάμα, το καθιστά μία εξόχως πρόσφορη αφετηρία, προκειμένου για αξιόπιστες εμπειρικές έρευνες στο πεδίο της «θετικής» σχολικής ηγεσίας.

Συζήτηση

Το προτεινόμενο μοντέλο δε συνιστά μια παγιωμένη ή αποκλειστική «χρυσή» συνταγή. Όπως κάθε θεωρητική πρόταση, παραμένει ανοικτή σε επαναπροσδιορισμούς, εφόσον, μάλιστα, σχετίζεται ουσιωδώς και με διαδικασίες αλληλόδρασης, οι οποίες, από τη φύση τους, όπως όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, υπόκεινται σε διαρκή διαπραγμάτευση (Murphy & Louis, 2018).

Στο πλαίσιο, εξάλλου, του «θετικού» ηγετικού δομήματος, αναμφίβολα, υφίστανται και «σκοτεινές» όψεις. Το πρώτο, έτσι, από τα τρία κύρια σημεία της αρνητικής κριτικής του μοντέλου είναι πως χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, σε συνδυασμό με έναν εννοιολογικό πλεονασμό. Δευτερευόντως, η «θετική» αντίληψη του ανθρώπινου ψυχισμού διακρίνεται από μια «αφέλεια», και, τέλος, η υφιστάμενη εμπειρική έρευνα αφορά πιο πολύ

σε αποτελέσματα στα μεμονωμένα άτομα, παρά στην αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους στα πολλαπλά επίπεδα εργασιακής δράσης (Monzani & Van Dick, 2020).

Από τα πορίσματα, ωστόσο, της παρούσας μελέτης, αποδεικνύεται πως τα δύο πρώτα σημεία δεν έχουν έρεισμα, αφού το μοντέλο μπορεί να φέρει σαφώς εμπεριστατωμένη και αυτόνομη θεωρητική δομή, καθώς και τον κατάλληλα εναρμονισμένο με αυτήν πρακτικό προσανατολισμό. Από την άλλη, δεν πρόκειται για μια αφελή ή ρομαντική θεωρία, με μονοσήμαντη και επιφανειακή οπτική στις «ήπιες» και ευχάριστες μόνον πτυχές του πολύπλευρου και απαιτητικού ρόλου του/της «θετικού/ής» ηγέτη/ιδας, αφού ενδιαφέρεται ουσιαστικά και για την αντιστροφή των αρνητικών στοιχείων του ανθρώπινου ψυχισμού, τα οποία, προφανώς, δεν υποτιμά, ούτε και αγνοεί (Cameron, 2012). Το τρίτο σημείο επίκρισης, όμως, φαίνεται πως ισχύει ανεπιφύλακτα, καθώς τα διεθνή ερευνητικά κενά είναι έκδηλα, ενώ, επιπλέον, σε πολλές χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα, η ακαδημαϊκή κοινότητα είναι ελάχιστα εξοικειωμένη τόσο με τις έννοιες του δομήματος, όσο και με την πιθανή δυναμική τους στην πράξη (Schiavon et al., 2020).

Επίσης, κάποιοι πολέμιοι της θεωρίας περί «θετικότητας» πρεσβεύουν σθεναρά πως είναι αδύνατο να απομονωθεί το θετικό από το αρνητικό συναίσθημα, είτε γιατί τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα συνιστούν τις δύο ισότιμες πλευρές του ίδιου νομίσματος, είτε γιατί το ένα είναι προαπαιτούμενο για το άλλο (Fineman, 2006). Στο αφήγημα της ίδιας αρνητικής ρητορικής, διατυπώνεται και η άποψη πως η υγιής συναισθηματική εξέλιξη συνεπάγεται τη βιωματική επαφή με όλη τη γκάμα των συναισθημάτων, έτσι που η στροφή μόνο προς την κατεύθυνση της «θετικότητας» να ισοδυναμεί με ψυχική καταπίεση. Όταν, εξάλλου, πρυτανεύει το γενικό καλό του οργανισμού, η ενδυνάμωση των μελών του δεν μπορεί παρά να έχει έναν περιοριστικό χαρακτήρα ως προς τα όρια επέκτασης των ατομικών δυνατοτήτων, με σημαντικές επιπτώσεις στην προσωπική ολοκλήρωση. Δε θα ήταν, επιπλέον, απίθανο, κάτω από το ίδιο πρίσμα, η πρακτική της ενδυνάμωσης να αποτελεί ένα εργαλείο μεθόδευσης των στόχων του οργανισμού, μέσα από την άσκηση συγκαλυμμένου ελέγχου της κατεύθυνσης της ενέργειας των μελών του (Fineman, 2006).

Εφόσον, μάλιστα, κάποιο άτομο αποτύχει να ενσωματωθεί στο «θετικό» πνεύμα του οργανισμού, είτε λόγω των ιδιότυπων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, είτε λόγω των εμπειριών του στο παρελθόν, στιγματίζεται ως «άλλος/η» (Fineman, 2006). Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να αποφύγουμε να οδηγηθούμε στην «τυραννία» της θετικότητας, που κατηγοριοποιεί αρνητικά όσους και όσες, για οποιονδήποτε λόγο, αδυνατούν να εκπέμπουν στη συχνότητά της και να γίνουν μέλη της ευδαιμονικής κοινωνίας της (Held, 2004).

Ακόμα, πρόσωπα και συμπεριφορές που είναι αποτελεσματικά σε ένα συγκείμενο, συχνά, αποδεικνύονται ανεπαρκή για κάποιο άλλο. Το περιβάλλον, επομένως, που ορίζεται από παραμέτρους, όπως το μέγεθος του σχολικού οργανισμού ή ο πολιτιστικός περίγυρος και η στάση του απέναντι σε εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά ή ηθικά σημαινόμενα, μπορεί να είναι μια περιοριστική μεταβλητή, στη βάση της οποίας ο «θετικός/ή» σχολικός ηγέτης/ιδα οφείλει να προσαρμόσει τις φιλοδοξίες του/της (Griffin et al., 2007). Για παράδειγμα, η απροκάλυπτη

χαρά, μολονότι στις χώρες της Δύσης είναι εκδήλωση θετικής ενέργειας, στις χώρες που ζουν κάτω από την επίδραση του βουδισμού ή του κομφουκιανισμού είναι επιλήψιμη. Και ο εγωκεντρισμός, όμως, που, γενικότερα, ανά τον κόσμο, δέχεται επικρίσεις, στην αμερικανική κουλτούρα, είναι ευπρόσδεκτος, ως ένδειξη θετικής αυτοεικόνας και μοχλός εσωτερικής υποκίνησης (Fineman, 2006).

Βαρύνουσας, επίσης, προσοχής χρήζει το ζήτημα της αντίληψης του δομήματος ως όρου-ομπρέλας για τύπους ηγεσίας, όπως η «αυθεντική», η «ηθική», «της φροντίδας» ή η «μετασχηματιστική», με το επιχείρημα πως όλες αυτές οι μορφές τέμνονται μεταξύ τους στο σημείο ότι ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού των οπαδών, παρέχοντας ισχυρή υποστήριξη, αλλά και θέλουν τον/την ηγέτη/ιδα να διαθέτει υψηλή αυτογνωσία, ακεραιότητα και αισιοδοξία.

Μολονότι, όμως, ως ένα βαθμό, έχει τεκμηριωθεί η θεωρητική και εμπειρική συσχέτιση των παραπάνω μοντέλων, η «θετική» ηγεσία και, ειδικότερα, η «θετική» σχολική ηγεσία είναι δόκιμο να εκλαμβάνεται ως αυτόνομο μοντέλο, για τρεις, κυρίως, λόγους. Πρώτα, λόγω της μοναδικότητας της πνευματικής της καταγωγής από τη «θετική» Ψυχολογία, της οποίας αποτελεί προέκταση στον χώρο της εκπαίδευσης, έτσι που το επίθετο «θετικός» να μην ταυτίζεται με το κοινότοπο και γενικότερο σημαινόμενο του αντίθετου του αρνητικού, αλλά να εκπροσωπεί τη στενή σημασία του αποτελέσματος της διανοητικής και ηθικής ευδαιμονίας που επιφέρει η συστηματική επιδίωξη της ενίσχυσης των πλεονεκτημάτων και των συναισθημάτων της χαράς και της ικανοποίησης.

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με την αυθυπόστατη λειτουργία της «θετικής» σχολικής ηγεσίας, δίχως την ανάγκη χρήσης θεωρητικών ή πρακτικών δανείων από άλλα μοντέλα, στη βάση, μάλιστα, μιας εντυπωσιακής νοηματικής συνάφειας και αμοιβαίας συμπληρωματικότητας μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών της (Σχ. 4). Τέλος, η εμβάθυνση στις λεπτές ψυχικές διεργασίες της ανθρώπινης παρώθησης, φωτίζοντας σημεία της λειτουργίας του μηχανισμού αυτοπραγμάτωσης, προσδίδει στη μορφή της «θετικής» σχολικής διαχείρισης μια αρτιότητα που αρμόζει μόνον σε αυτόφωτα και αυτοτελή σχήματα.

Συμπεράσματα

Το «θετικό» μοντέλο διαχείρισης των σχολικών μονάδων υποστηρίζει πως η ατομική ευημερία και η επαγγελματική επιτυχία εδράζονται στον άξονα της «θετικότητας», στην παρουσία, δηλαδή, και περαιτέρω ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και αρετών, καθώς και στην κυριαρχία θετικών συναισθημάτων τόσο στον υποκειμενικό ψυχισμό, όσο και στο εργασιακό κλίμα. Αποδεικνύεται, έτσι, πως, όταν κάποιος αισθάνεται καλά, λειτουργεί και καλά, πραγματώνοντας την καλύτερη εκδοχή του εαυτού του (Ramdas & Patrick, 2019).

Επιπλέον, η «θετική» σχολική ηγεσία, έχοντας στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και τις προσδοκίες της εσωτερικής του φύσης, προσφέρει ένα μοναδικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι άλλων μορφών σχολικής ηγεσίας. Και αυτό, γιατί ευαγγελίζεται το αποτέλεσμα της

χαράς και της ηθικής ικανοποίησης μέσα από την απόδοση ισότιμης σπουδαιότητας στην παράλληλη εκμάθηση του ακαδημαϊκού και του συναισθηματικού αναλυτικού προγράμματος, κάνοντας πράξη τη διαχρονική βασική αποστολή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής (Wilson, 2016; Leithwood et al., 2020).

Οι δομικοί αρμοί του προτεινόμενου μοντέλου, οι τέσσερις κεντρικοί άξονες της «θετικότητας», της ηθικής, των σχέσεων και της φροντίδας, αντιστοιχιζόμενοι πλήρως προς τις τέσσερις βασικές αρχές του, της έμφασης στα πλεονεκτήματα, στις ηθικές αξίες, στις ανθρώπινες σχέσεις και στην παροχή φροντίδας, συνιστούν ένα δυναμικό σώμα που χρωστά την ισορροπία και τη συνεκτικότητά του στην ποιοτική αλληλόδραση του «εγώ» με το «εμείς» (Σχ. 4). Η εφαρμογή τους μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα που «νοιάζεται και φροντίζει» προς όλες τις κατευθύνσεις, αλλά και να εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες αισιοδοξίας και υπευθυνότητας, που εγγυώνται την προσωπική ευτυχία και τη σχολική επιτυχία (Richard Albrecht & Brunner, 2019; Leithwood et al., 2020).

Η νομιμοποίηση, εξάλλου, της ηγεσίας «θετικού» τύπου απορρέει και από τις ειδικότερες στρατηγικές που την πλαισιώνουν (Cameron, 2012). Συγκεκριμένα, η ενδυνάμωση των κλίσεων και των ταλέντων και η υποστήριξη του/της ηγέτη/ιδας, ώστε να αμβλυνθούν οι αρνητικές πτυχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των οπαδών, η αυθεντική δέσμευση του/της ίδιου/ιας του/της ηγέτη/ιδας στο ηθικό κλίμα του σχολείου, η επιστράτευση του χιούμορ, η ενεργητική ακρόαση των ατομικών αναγκών, η απόσπαση της γενικής συναίνεσης, αλλά και η ενθάρρυνση αυθεντικών ανθρώπινων σχέσεων συνιστούν τις σημαντικότερες από τις βασικές πρακτικές που έχει στη φαρέτρα του/της ο/η «θετικός/ή» σχολικός/ή ηγέτης/ιδα (Σχ. 3). Η εφαρμογή των τακτικών αυτών είναι που εθίζει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες σε έναν τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, όπου προτεραιότητα έχει η δύναμη και όχι η αδυναμία, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η αίσθηση ότι η ζωή «αξίζει τον κόπο» και μπορεί να είναι γεμάτη εσωτερικό νόημα (Dutton & Spreitzer, 2014; Louis & Murphy, 2018).

Συνεπώς, «θετικός/ή» δεν είναι ο/η ηγέτης/ιδα που διαρκώς είναι ευχάριστος/η ή χαμογελά. Είναι ο άνδρας ή η γυναίκα που συνειδητά επιλέγει να δαπανήσει την ενέργειά του/της σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους/τις οπαδούς, ώστε, μέσα από αυτές, να μεταγγίζει ελπίδα, πίστη στον εαυτό, επιμονή και ήθος (Fineman, 2006; Murphy & Louis, 2018). Επιβεβαιώνεται, επομένως, πως η ηγεσία είναι μια ηθική διαδικασία, μια «ηθική τέχνη», που συναρτάται καίρια με τα ιδεώδη, τις αξίες και τα ψυχικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου που την ασκεί, αφού αυτά καθρεφτίζονται απευθείας τόσο στον ηθικό προσανατολισμό των οπαδών, όσο και στο αξιακό κλίμα του οργανισμού (Greenfield, 2004; Narvaez, 2008; Murphy & Louis, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bott, D., Escamilia, H., Kaufman, S. B., Kern, M. L., Krekel, C., Schlicht-Schmälzle, R., ... & White, M. (2017). *The state of positive education*. Dubai: World Government Summit.

Burrello, L. C., Beitz, L. M., & Mann, J. L. (2016). *A Positive Manifesto: How Appreciative Schools Can Transform Public Education*. Chicago: Elephant Rock Books.

Caldwell, C., Ichiho, R., & Anderson, V. (2017). Understanding level 5 leaders: the ethical perspectives of leadership humility. *Journal of Management Development, 36*(5), 724-732.

Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Cameron, K. S. (2013). *Practicing Positive Leadership: Tools and techniques that create extraordinary results*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist, 47*(6), 731-739.

Chen, C. Y., Tsai, S. S., Chen, H. W., & Wu, H. T. (2016). The relationship between the principal's positive leadership and school effectiveness–take school organizational culture as the mediator. *European Journal of Psychological Research, 3*(2).

Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 21*(7), 747-767.

Dennis, R. S., & Bocarnea, M. (2005). Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership & organization development journal, 26*(8), 600-615.

Driscoll, C., & McKee, M. (2007). Restorying a culture of ethical and spiritual values: A role for leader storytelling. *Journal of business ethics, 73*, 205-217.

Drønnen, M. (2020). *Positive Leadership. Using Positive Psychology for a Better Workplace Culture*. Norway: Gyldendal Akademisk.

Duignan, P. A. (2005). Socially responsible leadership: schools for a more just and democratic society. *Leading and Managing, 11*(1), 1-13.

Dutton, J. E., & Spreitzer, G. M. (2014). *How to be a positive leader: small actions, big impact*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Fineman, S. (2006). On Being Positive: Concerns and Counterpoints. *Academy of Management Review, 31*(2), 270-291.

Furman, G. C. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration, 2*(1), 1-8.

Greenfield J. W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of educational administration, 42*(2), 174-196.

Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of management journal, 50*(2), 327-347.

Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development, 3*, 43-81.

Held, B.S. (2004). The negative side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 44*(9), 9-46.

Janmaat, G., McCowan, T., & Rao, N. (2016). Different stakeholders in education. Compare. *A Journal of Comparative and International Education, 46*(2), 169-171.

Larsen, D. E., & Hunter, J. E. (2014). Separating Wheat from Chaff: How Secondary School Principals' Core Values and Beliefs Influence Decision-Making Related to Mandates. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 9*(2), 71-90.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management, 40*(1), 5-22.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly, 19*(2), 161-177.

Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement: A Cross-Disciplinary Synthesis. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 2*(2-3), 165-180.

Louis, K. S., & Velzen, B. V. (Eds.). (2012). *Educational policy in an international context: Political culture and its effects*. New York: Springer.

Madden, L. T., Duchon, D., Madden, T. M., & Plowman, D. A. (2012). Emergent organizational capacity for compassion. *Academy of Management Review, 37*(4), 689-708.

Monzani, L., & Van Dick, R. (2020). Positive leadership in organizations. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.

Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. New York: Teachers College Press.

Murphy, J. F., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan, 99*(1), 21-24.

Narvaez, D. (2008). Human flourishing and moral development: Cognitive and neurobiological perspectives of virtue development. In *Handbook of moral and character education* (pp. 326-343). New York and London: Routledge.

Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive education: The Geelong grammar school journey*. Oxford Positive Psychology Series.

Owens, B. P., & Hekman, D. R. (2016). How Does Leader Humility Influence Team Performance? Exploring the Mechanisms of Contagion and Collective Promotion Focus. *Academy of Management Journal, 59*(3), 1088-1111.

Peterson, S. J., Galvin, B. M., & Lange, D. (2012). CEO servant leadership: Exploring executive characteristics and firm performance. *Personnel Psychology, 65*(3), 565-596.

Quinn, B., Faerman, S., Thompson, M., McGrath, M., & Wiley, J. (2000). Becoming a master manager: A competency framework. *The Leadership Quarterly, 11*(3), 423-424.

Quinn, R. E. (2015). *The positive organization: Breaking free from conventional cultures, constraints, and beliefs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Ramdas, S. K., & Patrick, H. A. (2019). Driving performance through positive leadership. *Journal of Positive Management, 9*(3), 17-33.

Richard Albrecht, N. M., & Brunner, M. (2019). How positive behavioral supports and social-emotional curriculum impact student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 24*(1), 26-42.

Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tightrope: Building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British educational research journal, 39*(2), 266-286.

Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal, 22*(2), 76-84.

Sama, L. M., & Shoaf, V. (2008). Ethical leadership for the professions: Fostering a moral community. *Journal of Business Ethics, 78*, 39-46.

Schiavon, C. C., Teixeira, L. P., Gurgel, L. G., Magalhães, C. R., & Reppold, C. T. (2020). Positive education: Innovation in educational interventions based on positive psychology. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 36*, e3632.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-7). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Reivich, K. J., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.

Stahl, G. K., & De Luque, M. S. (2014). Antecedents of responsible leader behavior: A research synthesis, conceptual framework, and agenda for future research. *The Academy of Management Perspectives, 28*(3), 235-254.

Tombaugh, R. J. (2005), "Positive leadership yields performance and profitability: Effective organizations develop their strengths". *Development and Learning in Organizations: An International Journal, 19*(3), 15-17.

White, M. A., & Buchanan, A. (2017). Why we need positive education 2.0. In M. A. White, G. R. Slemp, & A. S. Murray (Eds.), *Future directions in well-being: Education, organizations and policy* (pp. 219-223).

Wilson, S. (2016). *Thinking differently about leadership: A critical history of leadership studies*. Elgaronline.

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2012). Positive global leadership. *Journal of World Business, 47*(4), 539-547.

Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2013). Positive leadership. *Organizational Dynamics, 42*(3), 198–208.

Σχεδιασμός και υλοποίηση ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων

Design and implementation of an online community for Informatics middle school teachers

Γεωργία Αλεξούδα, *Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής Ανατολικής Θεσσαλονίκης, alexouda@gmail.com*

Georgia Alexouda, *Informatics Education Consultant of Eastern Thessaloniki, alexouda@gmail.com*

Abstract: This paper presents the design and implementation of an online community for Informatics middle school teachers. The community was created by an Informatics Education Consultant, and its members can be the Informatics teachers of the middle schools under her scientific supervision. The design of the online community was based on specific objectives. The online platform e-me was utilized for the implementation of the online community. The paper details the objectives of the online community, the use of e-me tools, and the results of an anonymous questionnaire answered by the new members. The questionnaire aspires to investigate views and attitudes of respondents towards the online community upon their entry into it. Additionally, it presents the initial experience of the online community's operation regarding the registration and active participation of the members. The results of the questionnaire and the starting run of the online community are encouraging. Finally, the conclusions are summarized.

Keywords: Teachers' online community, Informatics for Middle School, e-me.

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων. Η κοινότητα δημιουργήθηκε από μια Σύμβουλο Εκπαίδευσης Πληροφορικής και μέλη της μπορούν να γίνουν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής των Γυμνασίων της επιστημονικής ευθύνης της. Ο σχεδιασμός της ηλεκτρονικής κοινότητας στηρίχτηκε σε συγκεκριμένη στοχοθεσία. Για την υλοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας αξιοποιήθηκε η ψηφιακή πλατφόρμα εκπαιδευτικών e-me. Στην εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά η στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας, η αξιοποίηση των εργαλείων της e-me και τα αποτελέσματα ανώνυμου ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να απαντήσουν τα νεοεισερχόμενα μέλη. Το ερωτηματολόγιο επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των ερωτώμενων για την ηλεκτρονική κοινότητα κατά την είσοδό τους σε αυτή. Επίσης, παρουσιάζεται η αρχική εμπειρία της λειτουργίας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε ό,τι αφορά την εγγραφή και την ενεργό συμμετοχή των μελών. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και η αρχική πορεία λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας είναι ενθαρρυντικά. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών, Πληροφορική Γυμνασίου, e-me.

Εισαγωγή

Η χρήση των ψηφιακών τεχνολογίων συνέβαλε σημαντικά στην παροχή νέων ευκαιριών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα διαδικτυακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παρέχουν νέους χώρους στους/στις εκπαιδευτικούς για να μοιράζονται, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, επιβλέποντες ή επαγγελματίες (Dille & Røkenes, 2021, Philipsen et al., 2019). Πέρα από τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, οι ψηφιακές τεχνολογίες παρέχουν νέες ευκαιρίες στην ανάπτυξη των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών και οδήγησαν στις ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών (Greenhow & Askari, 2017).

Οι διαρκείς και πολυδιάστατες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, συμβάλουν στην αύξηση των αναγκών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και καθιστούν αναγκαία τη δια βίου μάθησή τους (Αρβανίτη, 2013, Grossman, et al. 2000, Vangrieken, et al., 2017, Πράττου, 2021). Προκειμένου να καλυφθούν αυτές οι αυξημένες ανάγκες, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στα επιμορφωτικά και τα μεταπτυχιακά προγράμματα, αλλά δημιουργήθηκαν ιδιαίτερες προσδοκίες για την αξιοποίηση των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων, την οποία σχεδίασε, δημιούργησε και διαχειρίζεται μια Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής. Αρχικά γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις κοινότητες εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

1. Οι κοινότητες εκπαιδευτικών

Οι κοινότητες εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν ως μια πολλά υποσχόμενη δομή για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη τους. Στη βιβλιογραφία βρίσκουμε διάφορους όρους για τις κοινότητες εκπαιδευτικών, όπως είναι οι κοινότητες μάθησης, οι κοινότητες πρακτικής, οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης, δίκτυα εκπαιδευτικών, κ.α.. Παρότι υπάρχουν προσεγγίσεις με διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, στην πορεία τα όρια ανάμεσά τους έγιναν δυσδιάκριτα. Σε κάθε περίπτωση η βασική ιδέα για την ανάπτυξη μιας κοινότητας εκπαιδευτικών αφορά την εύρεση ενός αποτελεσματικού τρόπου για τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Vangrieken, et al., 2017). Μια κοινότητα εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελείται από τους/τις εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, τους/τις εκπαιδευτικούς μιας περιοχής σχολείων, τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα, κ.α. (Evert & Stein, 2022).

Η έρευνα δείχνει ότι η συνεργατική και συλλογική μάθηση αποτελούν βασικές πτυχές της αποτελεσματικής επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών που μπορεί να οδηγήσει σε

καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε συνθήκες αυθεντικής μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασχοληθούν με πραγματικές μελέτες περίπτωσης που τους/τις απασχολούν δείχνει να είναι πολύ σημαντική για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Evert & Stein, 2022, Goddard et al., 2007, Levine & Marcus, 2010, Wei et al., 2009). Στη συλλογική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία μοντέλων, π.χ. μεμονωμένοι/ες εκπαιδευτικοί που εργάζονται με έναν/μία ειδικό/ή εμπειρογνώμονα, μια ομάδα εκπαιδευτικών που συλλογικά εξερευνούν τις πρακτικές τους, το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολείου που εργάζεται από κοινού για να υιοθετήσει μια νέα πρακτική, ένα δίκτυο εκπαιδευτικών εθνικής εμβέλειας που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε μια σειρά επιμορφώσεων, κ.α. (Evert & Stein, 2022, Darling-Hammond et al., 2017).

Ακολουθεί η περιγραφή τριών τύπων κοινοτήτων εκπαιδευτικών (Vangrieken, et al. 2017):

α) Τυπικές κοινότητες εκπαιδευτικών από κυβερνητικές πρωτοβουλίες που κυρίως στοχεύουν στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προτύπων σε εθνικό επίπεδο και συνήθως έχουν προκαθορισμένη διάρκεια. Τα μέλη τους μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί από ένα ή από περισσότερα σχολεία καθώς και εμπειρογνώμονες που σκοπεύουν να μεταφέρουν γνώσεις στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι διευκολυντές προέρχονται έξω από τον χώρο του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι υποχρεωτική ή εθελοντική. Η ατζέντα των κοινοτήτων αυτών περιλαμβάνει προκαθορισμένους στόχους και τακτικές συναντήσεις. Υπάρχει έλεγχος και αξιολόγηση από κυβερνητικούς παράγοντες.

β) Κοινότητες εκπαιδευτικών προσανατολισμένες στα μέλη τους και με προκαθορισμένη ατζέντα. Μπορεί να προκύψουν από πρωτοβουλίες διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών ή των συγγραφέων των σχετικών εργασιών και συχνά ο φορέας της πρωτοβουλίας είναι μέλος της κοινότητας. Σχεδιάζονται με την προοπτική να έχουν διάρκεια στον χρόνο, βασική τους πηγή αποτελεί η διδακτική εμπειρία των μελών και επιχειρούν να βγάλουν τους/τις εκπαιδευτικούς από την απομόνωση. Συνήθως περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς από διαφορετικά σχολεία και η συμμετοχή σε αυτές είναι εθελοντική.

γ) Διαμορφωτικές κοινότητες. Στην περίπτωση αυτή οι στόχοι και η ατζέντα δεν είναι προκαθορισμένοι, αλλά διαμορφώνονται κατά τη λειτουργία της κοινότητας. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και υπάρχει μακροπρόθεσμος ορίζοντας λειτουργίας των κοινοτήτων με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες εναλλάσσονται στον ρόλο του διευκολυντή.

Οι ηλεκτρονικές κοινότητες μπορούν να διαδραματίσουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρέχοντάς τους έναν χώρο για συνεργασία και ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, εμπειριών και επαγγελματικής γνώσης σε συνθήκες αυθεντικής μάθησης (Duncan-Howell, 2010, Vangrieken, et al., 2017, Gutiérrez-Páez et al., 2023). Μπορούμε να διακρίνουμε τις ηλεκτρονικές κοινότητες σε άτυπες και τυπικές. Οι άτυπες ηλεκτρονικές κοινότητες δημιουργούνται «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) και οι τυπικές ηλεκτρονικές κοινότητες οργανώνονται «από πάνω προς τα κάτω» (top-down)

(Macia & García, 2016, Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018). Και οι δυο κατηγορίες είναι πολύ δημοφιλείς (Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018).

Για τους/τις εκπαιδευτικούς Πληροφορικής υπάρχουν πολλοί επιπλέον ειδικοί λόγοι για τους οποίους οι ηλεκτρονικές κοινότητες αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία. Οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής έχουν αυξημένες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, επειδή το αντικείμενό τους εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Συχνά στο σχολείο τους δεν έχουν κάποιον/α συνάδερφο της ειδικότητας τους με τον/την οποίο/α θα μπορούσαν να ανταλλάσσουν σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες και προτάσεις ή να έχουν μια μόνιμη συνεργασία. Επίσης, διαθέτουν υψηλή ευχέρεια στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και αυτό καθιστά τη συγκεκριμένη προσέγγιση πολύ προσιτή σε αυτούς. Ήδη έχουν προταθεί ηλεκτρονικές κοινότητες για την κάλυψη των αυξημένων αναγκών των εκπαιδευτικών Πληροφορικής (Αλεξούδα, 2020).

2. Η ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων

2.1 Σχεδιασμός

Μια Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής σχεδίασε, δημιούργησε και διαχειρίζεται τη συγκεκριμένη ηλεκτρονική κοινότητα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της. Μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας μπορούν να γίνουν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής των Γυμνασίων, των οποίων έχει την επιστημονική ευθύνη σύμφωνα με το άρθρο 10 του Νόμου 4823 (ΦΕΚ 136/3-8-2021). Η κοινότητα είναι προσανατολισμένη στα μέλη της και η συμμετοχή σε αυτή είναι εθελοντική. Είναι εμπνευσμένη από τη φιλοσοφία των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης και εντάσσεται στη συνολική προσπάθεια της Συμβούλου Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πληροφορικής των Γυμνασίων της επιστημονικής της ευθύνης.

Η στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πληροφορικής και περιλαμβάνει:

- την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών
- τον διαμοιρασμό χρήσιμου υλικού
- την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών
- την υποστήριξη της ομαλής μετάβασης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου
- την επέκταση της εμβέλειας των επιμορφωτικών δράσεων

Οι ανάγκες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής ζωής τους. Π.χ. οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν για πρώτη φορά έχουν διαφορετικές ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης από τους/τις εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Αρβανίτη, 2013). Στη συγκεκριμένη περιοχή η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει πλούσια διδακτική εμπειρία και στις επιμορφωτικές δράσεις γίνεται εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, η οποία μπορεί να επεκταθεί και εκτός των ορίων των επιμορφώσεων στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Ο διαμοιρασμός υλικού μπορεί να αφορά διδακτικές προτάσεις σε ποικίλες μορφές (π.χ. διδακτικά σενάρια, μ-σενάρια, σχέδια μαθήματος), φύλλα δραστηριοτήτων, καλές πρακτικές, υλικό για εκπαιδευτικά λογισμικά, εκπαιδευτικά βίντεο, λοιπό εκπαιδευτικό υλικό, χρήσιμο υλικό για τεχνικά ζητήματα, κ.α.. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής κοινότητας δημιουργείται ένα ευέλικτο αποθετήριο χρήσιμου υλικού χωρίς τους περιορισμούς που συνήθως θέτουν τα επίσημα αποθετήρια που ζητούν να ακολουθείται μια συγκεκριμένη δομή και μορφοποίηση διδακτικών προτάσεων.

Σύμφωνα με το ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα (ΦΕΚ 3791/13-8-2021) το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο διδάσκεται στην Α' τάξη δύο ώρες την εβδομάδα και στη Β' και τη Γ' τάξη διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα. Ως εκ τούτου, σε κάθε Γυμνάσιο ο αριθμός των εκπαιδευτικών Πληροφορικής είναι περιορισμένος. Συχνά σε ένα Γυμνάσιο διδάσκει μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός Πληροφορικής. Το γεγονός αυτό καθιστά την ανάγκη εξόδου από την απομόνωση ακόμη πιο επιτακτική. Η καλλιέργεια και περαιτέρω ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας είναι πολύ σημαντική. Πέρα από την ευρύτερη προώθηση της συνεργασίας, θα ήταν σημαντικό να δημιουργηθούν ομάδες εργασίας που συνεργάζονται στον σχεδιασμό διδακτικών προτάσεων και προχωρούν σε συλλογικό αναστοχασμό. Επίσης είναι σημαντική η προώθηση διασχολικών συνεργασιών.

Οι επιμορφωτικές δράσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης μπορούν να τροφοδοτήσουν την ηλεκτρονική κοινότητα. Π.χ. Μπορεί να αναρτάται στην ηλεκτρονική κοινότητα υλικό των επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης, στην ηλεκτρονική κοινότητα μπορεί να υπάρξει περαιτέρω εποικοδομητική ενασχόληση με τα θέματα των επιμορφώσεων. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον η αλληλεπίδραση στην ηλεκτρονική κοινότητα να τροφοδοτεί τις επιμορφωτικές δράσεις. Π.χ. Μέσα από τις συζητήσεις μπορεί να αναδειχθούν θέματα και προτάσεις επιμόρφωσης.

Πρόσφατα αναπτύχθηκε νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Πληροφορική του Γυμνασίου (Φεσάκης, κ.α., 2022α) καθώς και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού που το συνοδεύει (Φεσάκης, κ.α., 2022β). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εφαρμόστηκε πιλοτικά τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023 στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και αναμένεται να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της χώρας το σχολικό έτος 2025-26. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού που το συνοδεύει είναι αναρτημένα στον δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli). Η ηλεκτρονική κοινότητα μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών.

2.2 Υλοποίηση

Η πλατφόρμα

Για την υλοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας επιλέχτηκε η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me (https://e-me.edu.gr). Πρόκειται για επίσημη εκπαιδευτική πλατφόρμα που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και παρέχει στη σχολική κοινότητα έναν ασφαλή ψηφιακό χώρο εργασίας και συνεργασίας. Η πρόσβαση στην πλατφόρμα αυτή γίνεται μέσω των λογαριασμών του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την πιστοποίηση των χρηστών. Πρόκειται για μια ψηφιακή πλατφόρμα που παρέχει πολλές δυνατότητες και μεταξύ των άλλων υποστηρίζει τη δημιουργία ιδιωτικών και δημόσιων χώρων συνεργασίας (κυψέλες), την επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών καθώς και την οργάνωση, αποθήκευση και ανταλλαγή αρχείων σε περιβάλλον υπολογιστικού νέφους.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας επιλέχτηκε η δημιουργία ιδιωτικής κυψέλης, στην οποία τα μέλη προσκαλούνταν μετά από εκδήλωση ενδιαφέροντος με τη συμπλήρωση των απαραίτητων στοιχείων σε μια φόρμα google. Αξιοποιείται ο ιδιωτικός τοίχος, το e-forum και η εφαρμογή των κοινόχρηστων αρχείων. Όλα αυτά είναι ορατά μόνο στα μέλη της ιδιωτικής κυψέλης.

Το ιστορικό της δημιουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας

Τις τελευταίες μέρες του Ιανουαρίου 2024 δημιουργήθηκε η ιδιωτική κυψέλη στην πλατφόρμα e-me και υπήρξε επικοινωνία με δύο εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να αξιοποιηθούν ως επιμορφωτές/τριες και ήδη στο παρελθόν έκαναν εισηγήσεις σε επιμορφωτικές δράσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσκλήθηκαν στην ηλεκτρονική κοινότητα, κατέθεσαν τις σκέψεις τους για τη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας και προχώρησαν στην ανάρτηση κάποιου υλικού. Σε διαδικτυακή επιμόρφωση στις 31 Ιανουαρίου 2024 με θέμα την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Πληροφορικής του Γυμνασίου, η δημιουργός της ηλεκτρονικής κοινότητας την παρουσίασε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς και εξήγησε τον τρόπο εγγραφής σε αυτή και τον τρόπο λειτουργίας της. Την επόμενη μέρα έγινε αποστολή της πρόσκλησης συμμετοχής στα Γυμνάσια επιστημονικής ευθύνης της. Επίσης, η Σύμβουλος Εκπαίδευσης ανέβασε το υλικό της προαναφερθείσας επιμόρφωσης στην ηλεκτρονική κοινότητα.

Εγγραφή μελών

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην πρόσκληση εγγραφής στην ηλεκτρονική κοινότητα ήταν υψηλή. Στο τέλος Μαΐου 2024 η κοινότητα αριθμούσε 50 μέλη (συμπεριλαμβανομένου της δημιουργού). Σημειώνεται ότι έξι άτομα παρότι συμπλήρωσαν τη φόρμα εκδήλωσης

ενδιαφέροντος συμμετοχής και έλαβαν σχετική πρόσκληση εδώ και μήνες, ακόμη δεν έκαναν αποδοχή της πρόσκλησης και δεν είναι ακόμη μέλη της κοινότητας. Προφανώς τα άτομα αυτά δεν προσμετρήθηκαν στα μέλη της κοινότητας.

Ενημερώσεις μέσω αναρτήσεων στον τοίχο και μέσω e-mail

Στον τοίχο της κυψέλης γίνονται ενημερωτικές αναρτήσεις. Η πρώτη ανάρτηση περιλαμβάνει το καλωσόρισμα και πληροφορίες για το ερωτηματολόγιο εισόδου, τη στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας και οδηγίες για τον τρόπο λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας. Μέχρι το τέλος του Μαΐου 2024 η δημιουργός και διαχειρίστρια της ηλεκτρονικής κοινότητας έκανε άλλες οκτώ αναρτήσεις στον τοίχο της κυψέλης που αφορούσαν ενημερώσεις, προσκλήσεις σε επιμορφώσεις, τη λειτουργία και την πορεία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Μέσω των αναρτήσεων ενθαρρύνονταν η ενεργός συμμετοχή των μελών της κοινότητας. Αντίστοιχα τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας ενημερώνονταν και ενθαρρύνονταν να συμμετέχουν ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα και μέσω e-mail.

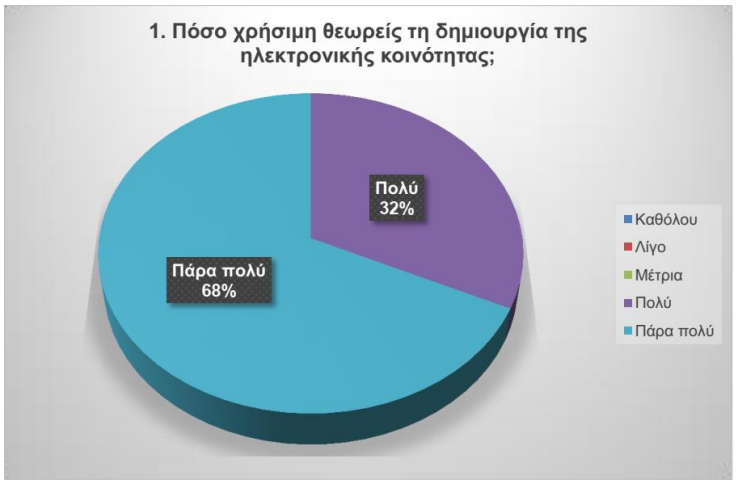
Αλληλεπίδραση της ηλεκτρονικής κοινότητας με τις επιμορφώσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε, η αρχική παρουσίαση της ηλεκτρονικής κοινότητας στους/στις εκπαιδευτικούς έγινε σε διαδικτυακή επιμόρφωση που προηγήθηκε της πρόσκλησης σε αυτή. Σε επόμενη διαδικτυακή επιμόρφωση με θέμα «Προτάσεις διδασκαλίας και καλές πρακτικές για το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο» που υλοποιήθηκε στις 19 Μαρτίου 2024 μεταξύ των άλλων η Σύμβουλος Εκπαίδευσης αναφέρθηκε στη λειτουργία και τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και στη μετάβαση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Επίσης οι δύο εκπαιδευτικοί που είχαν πιο ενεργό ρόλο στη δημιουργία και λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας έκαναν εισηγήσεις που αφορούσαν διδακτικές προτάσεις και άμεσα ανάρτησαν στην ηλεκτρονική κοινότητα το υλικό τους. Η επιμόρφωση αυτή έδωσε νέα ώθηση στις εγγραφές των μελών και στην ενεργοποίησή τους.

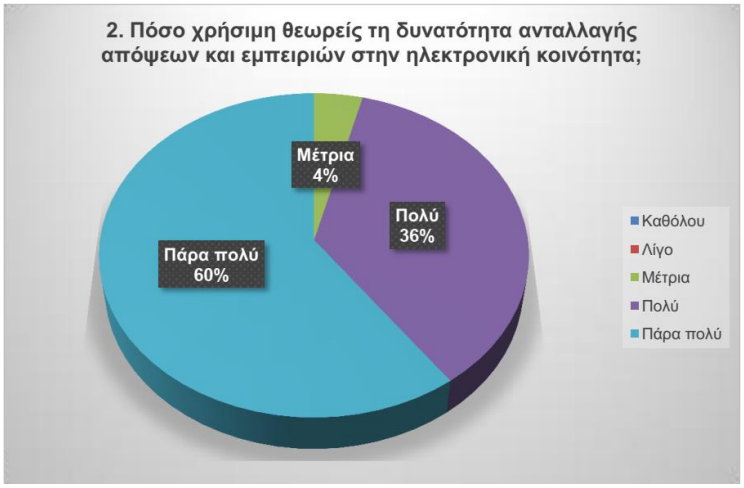
Ερωτηματολόγιο εισόδου

Οι εκπαιδευτικοί όταν λάμβαναν την πρόσκληση στην ηλεκτρονική κοινότητα, καλούνταν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με συνολικά 15 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 12 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι 3 ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Η πρόσκληση απάντησης του ερωτηματολογίου γίνονταν μέσω e-mail και υπήρχε σχετική ανάρτηση στον τοίχο της κυψέλης. Το ερωτηματολόγιο επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των ερωτώμενων για την ηλεκτρονική κοινότητα κατά την είσοδό τους σε αυτή. Επίσης περιλαμβάνει μία ερώτηση για την προηγούμενη εμπειρία χρήσης της πλατφόρμας e-me και δύο ερωτήσεις που αφορούν τις προηγούμενες εμπειρίες συμμετοχής σε ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών. Από τα 49 μέλη (πλην της δημιουργού), το ερωτηματολόγιο εισόδου απάντησαν 25 άτομα.

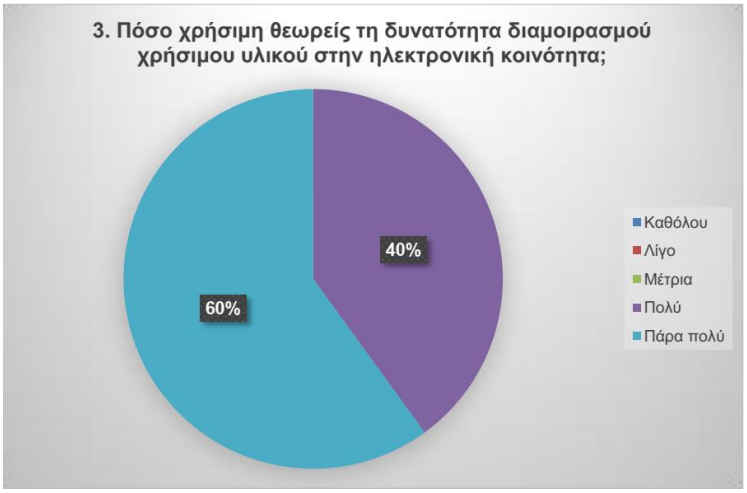
Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου παρουσιάζονται στα γραφήματα 1-12. Σύμφωνα με τα γραφήματα 1-6 οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις για τη χρησιμότητα της ηλεκτρονικής κοινότητας. Σύμφωνα με τα γραφήματα 7 και 9 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ πιθανό να διαβάζει στα θέματα συζήτησης την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στην ηλεκτρονική κοινότητα και πάρα πολύ πιθανό να μελετήσει το υλικό που θα αναρτηθεί στην ηλεκτρονική κοινότητα.



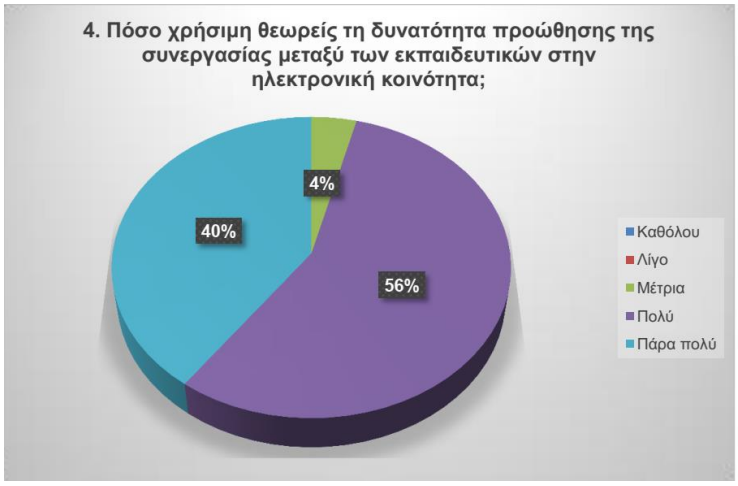
Γράφημα 1: Αποτελέσματα για την ερώτηση 1 «Πόσο χρήσιμη θεωρείς τη δημιουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας;»



Γράφημα 2: Αποτελέσματα για την ερώτηση 2 «Πόσο χρήσιμη θεωρείς τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

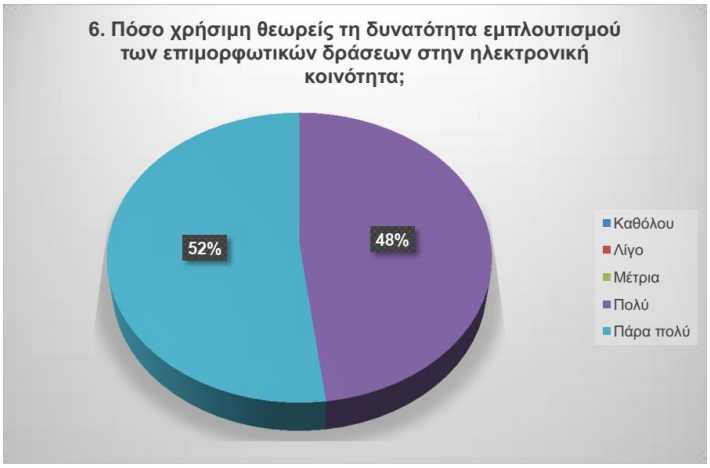


Γράφημα 3: Αποτελέσματα για την ερώτηση 3 «Πόσο χρήσιμη θεωρείς τη δυνατότητα διαμοιρασμού χρήσιμου υλικού στην ηλεκτρονική κοινότητα;



Γράφημα 4: Αποτελέσματα για την ερώτηση 4 «Πόσο χρήσιμη θεωρείς τη δυνατότητα προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

Γράφημα 5: Αποτελέσματα για την ερώτηση 5 «Πόσο χρήσιμη θεωρείς τη δυνατότητα υποστήριξης της ομαλής μετάβασης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

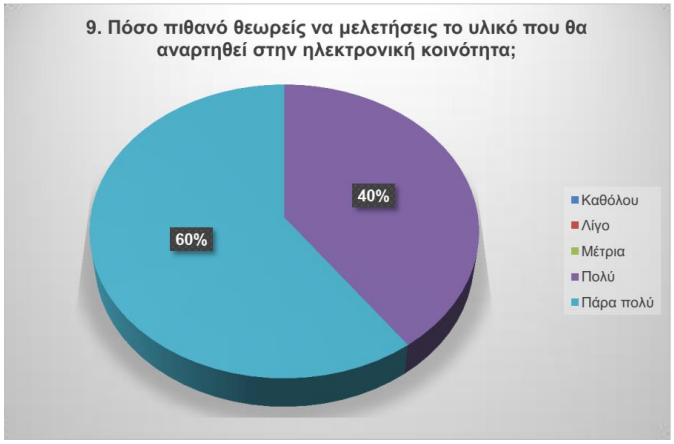


Γράφημα 6: Αποτελέσματα για την ερώτηση 6 «Πόσο χρήσιμη θεωρείς τη δυνατότητα εμπλουτισμού των επιμορφωτικών δράσεων στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

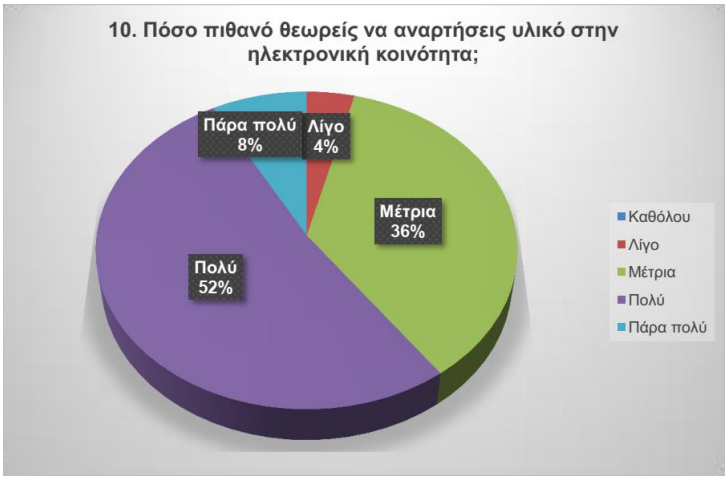
Γράφημα 7: Αποτελέσματα για την ερώτηση 7 «Πόσο πιθανό θεωρείς να διαβάζεις στα θέματα συζήτησης την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

Σύμφωνα με τα γραφήματα 8 και 10 τα ποσοστά που θεωρούν πιθανή την ενεργό συμμετοχή στη συζήτηση και την ανάρτηση υλικού είναι σχετικά υψηλά, αλλά σαφώς πιο χαμηλά από τα αντίστοιχα που αφορούν την ανάγνωση των θεμάτων στη συζήτηση και τη μελέτη του υλικού.

Γράφημα 8: Αποτελέσματα για την ερώτηση 8 «Πόσο πιθανό θεωρείς να συμμετέχεις ενεργά την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών κάνοντας αναρτήσεις στα θέματα συζήτησης στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

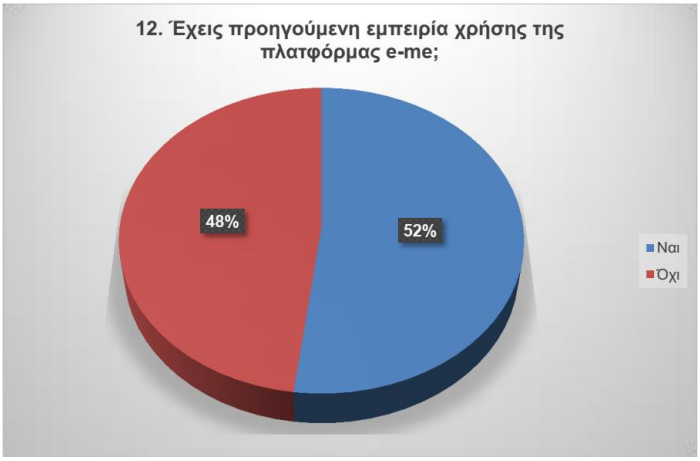


Γράφημα 9: Αποτελέσματα για την ερώτηση 9 «Πόσο πιθανό θεωρείς να μελετήσεις το υλικό που θα αναρτηθεί στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

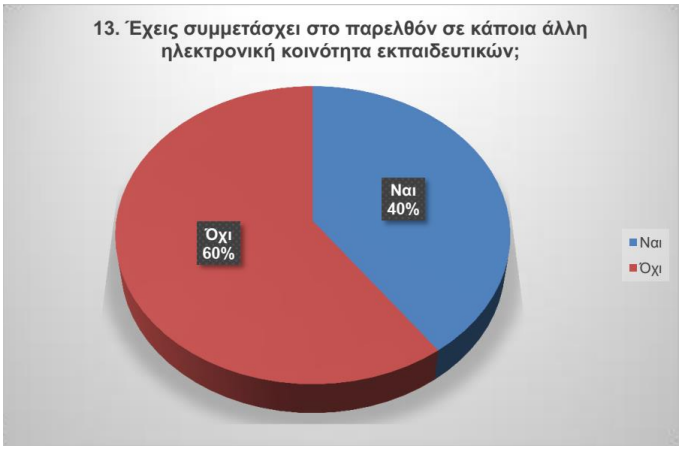


Γράφημα 10: Αποτελέσματα για την ερώτηση 10 «Πόσο πιθανό θεωρείς να αναρτήσεις υλικό στην ηλεκτρονική κοινότητα;»

Σύμφωνα με το γράφημα 11 οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία χρήσης της πλατφόρμας e-me οριακά υπερβαίνουν τους/τις μισούς/ές. Σύμφωνα με το γράφημα 12 λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποια άλλη ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών.



Γράφημα 11: Αποτελέσματα για την ερώτηση 12 «Έχεις προηγούμενη εμπειρία χρήσης της πλατφόρμας e-me;»



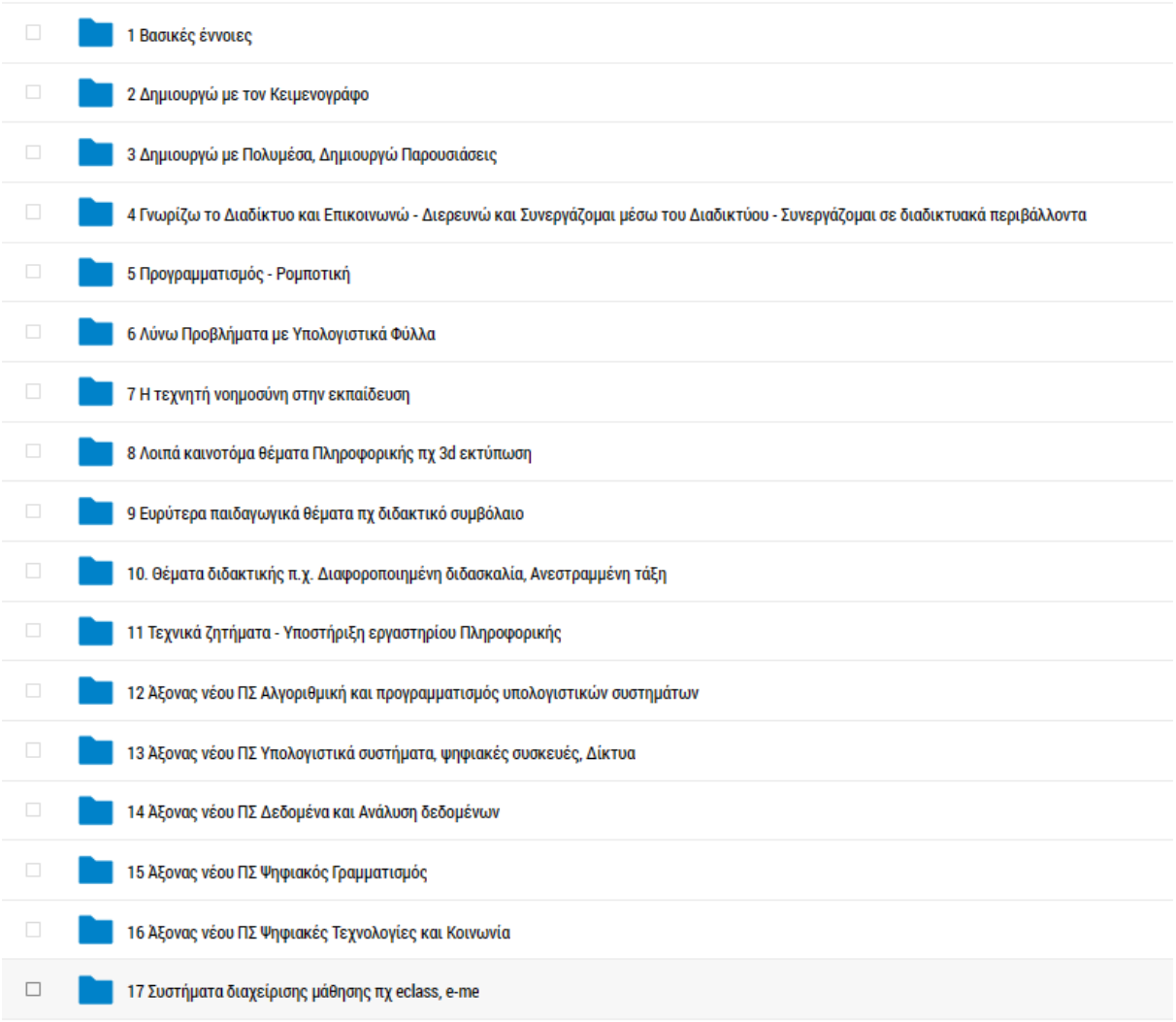
Γράφημα 12: Αποτελέσματα για την ερώτηση 13 «Έχεις συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποια άλλη ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών;»

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν και τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στην ερώτηση 11 «Πώς θεωρείς ότι μπορεί να ενισχυθεί η συνεργασία σου με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών;» οι απαντήσεις ποικίλαν. Έγιναν αρκετές αναφορές στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και στον διαμοιρασμό υλικού. Επίσης έγιναν μενονωμένες αναφορές σε διασχολικές συνεργασίες στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας, διαγωνισμών και άλλων δράσεων, στην ομαδοσυνεργατική παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε δια ζώσης ή σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις, στη διάχυση των αποτελεσμάτων αξιοποίησης του διαμοιραζόμενου εκπαιδευτικού υλικού, κ.α.. Στην ερώτηση 14 που τους/τις ζητά να αναφέρουν τις ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών στις οποίες έχουν συμμετάσχει στο παρελθόναν, οι απαντήσεις αφορούσαν κυρίως τις εξής ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών: το Στέκι των Πληροφορικών, eTwinning, T4E Επιμόρφωση, Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής-ΠΕ86 (Facebook). Στην ερώτηση 15 για τυχόν σχόλια και

προτάσεις εκφράστηκε κυρίως η ικανοποίηση για την πρωτοβουλία δημιουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Ανάρτηση αρχείων

Ακολούθησε η δημιουργία της δομής των κοινόχρηστων αρχείων. Δημιουργήθηκαν οι φάκελοι που εμφανίζονται στην εικόνα 1. Οι πρώτοι έξι φάκελοι δημιουργήθηκαν με βάση τους άξονες των οδηγιών διδασκαλίας του μαθήματος (Έγγραφο Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Αρ. πρωτ. 114115/Δ2/11-10-2023). Για κάθε άξονα του νέου Προγράμματος Σπουδών δημιουργήθηκε ένας φάκελος. Οι υπόλοιποι φάκελοι αφορούν άλλα θέματα που απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς Πληροφορικής του Γυμνασίου.



Εικόνα 1: Κοινόχρηστοι φάκελοι

Εντός των πρώτων τεσσάρων μηνών λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας (μέχρι το τέλος του Μαΐου 2024) αναρτήθηκε αρκετό υλικό στα αρχεία. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα στοιχεία του υλικού που αναρτήθηκαν ανά φάκελο. Σημειώνεται ότι το υλικό που καταμετρήθηκε, μπορεί να ποικίλει. Π.χ. σε κάποια περίπτωση ως ανάρτηση υλικού θεωρείται μια ολόκληρη διδακτική πρόταση που συνοδεύεται από πολλά αρχεία, σε άλλη περίπτωση θεωρείται ένα φύλλο εργασίας που προτείνεται αυτόνομα χωρίς να συνοδεύει μια πλήρη διδακτική πρόταση τύπου σχεδίου μαθήματος ή διδακτικού σεναρίου. Επίσης ως υλικό καταμετρήθηκαν και οι παρουσιάσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης που αναρτήθηκαν στους φακέλους «Ευρύτερα παιδαγωγικά θέματα π.χ. διδακτικό συμβόλαιο» και «Θέματα διδακτικής π.χ. Διαφοροποιημένη διδασκαλία – Ανεστραμμένη τάξη». Συνολικά καταμετρήθηκαν 28 περιπτώσεις ανάρτησης υλικού. Οι 26 αναρτήσεις έγιναν από συνολικά 5 μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας εκτός της δημιουργού. Η δομή των φακέλων που δημιουργήθηκαν δείχνει να διευκολύνει την ανάρτηση του υλικού. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις έγινε ανάρτηση υλικού χωρίς να ενταχθεί σε φάκελο και χρειάστηκε η παρέμβαση της διαχειρίστριας για να διατηρηθεί η δομή.

Πίνακας 1. Αναρτήσεις υλικού στους κοινόχρηστους φακέλου

Φάκελος	**Πλήθος αναρτήσεων υλικού**
Βασικές έννοιες	1
Δημιουργώ με τον Κειμενογράφο	6
Γνωρίζω το Διαδίκτυο και Επικοινωνώ - Διερευνώ και Συνεργάζομαι μέσω του Διαδικτύου - Συνεργάζομαι σε διαδικτυακά περιβάλλοντα	1
Προγραμματισμός - Ρομποτική	12
Λύνω Προβλήματα με Υπολογιστικά Φύλλα	3
Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση	2
Ευρύτερα παιδαγωγικά θέματα π.χ. διδακτικό συμβόλαιο	1
Θέματα διδακτικής π.χ. Διαφοροποιημένη διδασκαλία – Ανεστραμμένη τάξη	1

Συμμετοχή στη συζήτηση

Στο e-forum άνοιξε ένα θέμα συζήτησης με τίτλο «Ας συστηθούμε!» που είναι καρφιτσωμένο στην κορυφή των θεμάτων, στο οποίο αρχικά συστήθηκε η δημιουργός της ηλεκτρονικής κοινότητας καλώντας τα μέλη να συστηθούν. Τα 23 από τα 49 μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας ανταποκρίθηκαν θετικά στο κάλεσμα της δημιουργού και συστήθηκαν στο e-forum. Για καθένα από τα θέματα για τα οποία δημιουργήθηκε ένας φάκελος, αντίστοιχα

δημιουργήθηκε και ένα θέμα συζήτησης. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν τα θέματα συζήτησης «Θέματα λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας» και «Γενική συζήτηση για το νέο ΠΣ». Τα θέματα που αφορούν τους άξονες του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες οδηγίες διδασκαλίας είναι καρφιτσωμένα στην κορυφή των θεμάτων συζήτησης. Σε κάθε θέμα συζήτησης η δημιουργός έκανε μια πρώτη ανάρτηση. Εντός των πρώτων τεσσάρων μηνών λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας στο θέμα «Βασικές έννοιες» έγινε μία ανάρτηση μέλους, στο θέμα «Συστήματα διαχείρισης μάθησης π.χ. eclass, e-me» έγιναν τέσσερις αναρτήσεις μελών, στο θέμα «Άξονας «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» του νέου ΠΣ» έγινε μία ανάρτηση μέλους και στο θέμα «Γενική συζήτηση για το νέο ΠΣ» έγινε μία ανάρτηση μέλους. Διευκρινίζεται ότι η συμμετοχή στη συζήτηση είναι ουσιαστική και ποιοτική. Στην πορεία τα μέλη της κοινότητας ενθαρρύνθηκαν να ενεργοποιήσουν την επιλογή της παρακολούθησης της συζήτησης για να λαμβάνουν ενημερωτικά e-mail για τις αναρτήσεις που γίνονται στη συζήτηση στο e-forum της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας υπηρετώντας τη συγκεκριμένη στοχοθεσία. Αξιοποιήθηκαν εκτενώς ο τοίχος της κυψέλης και οι εφαρμογές «Αρχεία» και «e-me forums».

Τα νεοεισερχόμενα μέλη καλούνταν να απαντήσουν ανώνυμα σε ένα ερωτηματολόγιο εισόδου. Από τα 49 μέλη που εγγράφηκαν εντός των πρώτων τεσσάρων μηνών λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας, τα 25 απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εισόδου. Με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφώς θετική άποψη για τη χρησιμότητα της ηλεκτρονικής κοινότητας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί πολύ πιθανό να διαβάζει στα θέματα συζήτησης την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στην ηλεκτρονική κοινότητα και πάρα πολύ πιθανό να μελετήσει το υλικό που θα αναρτηθεί στην ηλεκτρονική κοινότητα. Ένα σχετικά υψηλό μέρος των μελών δήλωσε ότι θεωρεί πιθανή την ενεργό συμμετοχή του στην ηλεκτρονική κοινότητα συμμετέχοντας στις συζητήσεις και στην ανάρτηση υλικού. Συγκριτικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο χαμηλή την πιθανότητα να έχουν ενεργό συμμετοχή στη συζήτηση και την ανάρτηση υλικού από την πιθανότητα να έχουν συμμετοχή στην ανάγνωση των θεμάτων στη συζήτηση και την μελέτη του υλικού.

Εντός των πρώτων τεσσάρων μηνών λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας ένας πυρήνας εκπαιδευτικών έκανε πολλές αναρτήσεις αρχείων με χρήσιμο υλικό και η πλειοψηφία των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας μέχρι στιγμής δεν έκανε κάποια ανάρτηση υλικού. Αυτό είναι σύμφωνο με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο εισόδου και με την παρατήρηση της συμμετοχής σε άλλες ηλεκτρονικές κοινότητες (Seo & Han, 2013). Λίγο

λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς συστήθηκαν στο e-forum. Επιπλέον, έγιναν συνολικά επτά αναρτήσεις μελών σε άλλες συζητήσεις. Η συμμετοχή στη συζήτηση ήταν σαφώς ποιοτική.

Το ξεκίνημα της ηλεκτρονικής κοινότητας έχει ενθαρρυντικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την εγγραφή των μελών καθώς και την έναρξη μοιράσματος υλικού και συμμετοχής σε εποικοδομητικές συζητήσεις. Συχνά μεγάλος αριθμός των μελών των ηλεκτρονικών κοινοτήτων είναι «αθόρυβος» (Macia & García, 2016, Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018). Ήδη στην ηλεκτρονική κοινότητα παρατηρούνται διαφορές στον βαθμό συμμετοχής στην ηλεκτρονική κοινότητα. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών που είναι μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν περισσότερο οι δυνατότητες συνεργασίας των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και τρόποι που θα εμπλουτίσουν τη λειτουργία της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αλεξούδα, Γ. (2020). Ανάπτυξη ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 55, 31-55.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(1), 8-29.

Έγγραφο Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Αρ. πρωτ. 114115/Δ2/11-10-2023 - *Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής του Ημερήσιου Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2023-2024*.

Πράττου, Α. (2021). Κοινότητες Πρακτικής: Ο ρόλος τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *International Journal of Educational Innovation*, 3(1), 7-18.

ΦΕΚ 3791/13-8-2021 - *Υπουργική Απόφαση 94207/Δ2/2021 «Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου».*

ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 - *Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».*

Φεσάκης, Γ., Αλεξούδα, Γ., Κλώνης, Α. & Μαθιόπουλος, Κ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Πληροφορικής στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φεσάκης, Γ., Αλεξούδα, Γ., Κλώνης, Α. & Μαθιόπουλος, Κ. (2022β). *Οδηγός εκπαιδευτικού Πληροφορικής Γυμνασίου*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξενόγλωσσες

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education,* 105, 103431.

Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340.

Evert, K. & Stein, K,C. (2022). Teachers' networked learning communities: Does collective participation matter?, *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100009.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tshannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record,* 109(4), 877–896.

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* In C. F. T. S. O. T. A. Policy (Ed.), Center for the study of teaching and policy. Washington, DC: University of Washington (An occasional paper).

Gutiérrez-Páez, N. , Santos, P. , Davinia, H.-L. & Carrió, M. (2023). A study of motivations, behavior, and contributions quality in online communities of teachers: A data analytics approach. *Computers & Education*, 201, 104829.

Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75 (1), 302-315.

Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 389–398.

Macia, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.

Philipsen, B., Tondeur, J., McKenney, S. & Zhu, C. (2019). Supporting teacher reflection during online professional development: a logic modelling approach, Technology. *Pedagogy and Education*, 28(2), 237-253.

Seo, K., & Han, Y.-K. (2013). Online teacher collaboration: a case study of voluntary collaboration in a teacher-created online community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(2), 221-242.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council Technical Report.

Δικτυογραφία

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ανά μάθημα στο δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής - https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me - https://e-me.edu.gr/

Διαχείριση και στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα - Ο ρόλος του Διευθυντή

Conflict management and resolution strategies between teachers in school - The role of the Headmistress

Μαγδαληνή Γκιώνη, *Διευθύντρια Γενικού Λυκείου Αγίων Θεοδώρων Κορινθίας, maggygkioni@gmail.com*

Magdalini Gkioni *Headmistress of General Lyceum of Agioi Theodoroi Corinthia, maggygkioni@gmail.com*

Abstract: This paper studies the conflict management between teachers in the school context and the role of the school leader. The criticality of conflict management for the functioning and development of a school unit is highlighted. The important role of communication and interpersonal relationships between members of the school community in creating a positive school climate is emphasised. It has been observed that conflicts between teachers are an integral part of the school organisation and arise from different perceptions, values and attitudes, but can be dealt with in creative and constructive ways. In the following, the stages of conflict in a school organisation and the strategies for dealing with it are outlined, which need to be adapted to the context and characteristics of each specific situation. Finally, the role of the school leader in both conflict prevention and effective conflict management is highlighted, which includes encouraging teachers' autonomy and creativity.

Keywords: *conflict management, teachers, communication, school climate, principal's role.*

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία μελετάτε η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολικό συγκείμενο και ο ρόλος που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης. Αναδεικνύεται η κρισιμότητα της διαχείρισης των συγκρούσεων για τη λειτουργία και ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας. Τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Έχει παρατηρηθεί ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού οργανισμού και αναδύονται από διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες και συμπεριφορές, όμως μπορούν να αντιμετωπιστούν με δημιουργικούς και εποικοδομητικούς τρόπους. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα στάδια των συγκρούσεων σε έναν σχολικό οργανισμό και οι στρατηγικές αντιμετώπισής τους που πρέπει να προσαρμοστούν στο πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένης κατάστασης. Τέλος, υπογραμμίζεται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, που περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της αυτονομίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: *διαχείριση συγκρούσεων, εκπαιδευτικοί, επικοινωνία, σχολικό κλίμα, ρόλος διευθυντή.*

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων που εργάζονται και αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα σύνολο αξιών και κανόνων, προκειμένου να επιτευχθούν κοινοί σκοποί και στόχοι. Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία, ανάπτυξη και εξέλιξη μιας σχολικής μονάδας αποτελεί η επικοινωνία και οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της (Slabu & Lupu, 2020). Η παρούσα εργασία εστιάζει στις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και τον ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής στη διαχείρισή τους. Στο σχολικό περιβάλλον υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ Διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών, με συνέπεια να δημιουργούνται πολύ συχνά πολλών ειδών συγκρούσεις λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων, αξιών και πρότυπων συμπεριφορών (Karim, 2015).

Η σύγκρουση θεωρείται ως μια αρνητική κατάσταση και διαδικασία, καθώς συνήθως συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα και αντιφάσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και δημιουργείται λόγω των διαφόρων τριβών και αποκλίσεων στις απόψεις και τα ενδιαφέροντά τους. Κατά τη διάρκεια των συγκρουσιακών συμβάντων, παρατηρείται έλλειψη σαφούς καθορισμού των στόχων και δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων, που μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης (Göksoy & Argon, 2016). Όταν όμως οι συγκρούσεις διαχειρίζονται με δημιουργικό τρόπο, δηλαδή με χρήση εποικοδομητικών διαδικασιών και προσεγγίσεων, μπορούν να μετατραπούν σε παραγωγικές εμπειρίες. Αυτό βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη του σχολείου. Η επίλυση των συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού, να βελτιώσει την επικοινωνία και να προάγει την ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού (Larasati & Raharja, 2020).

Αντίθετα, οι μη λειτουργικές ή μη εποικοδομητικές συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έχουν αρνητική επίδραση τόσο στο σχολικό κλίμα και την κουλτούρα, όσο και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Foghang & Titanji, 2022). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν αυτές οι συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο, προκειμένου να διατηρηθεί ένα θετικό και υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1. Η επίδραση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού συλλόγου αποτελούν αναπόφευκτο μέρος της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και προκύπτουν από τις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν για διάφορα θέματα που εμφανίζονται καθημερινά, καθώς και από τους διάφορους πρακτικούς κανόνες που πρέπει να τηρούνται (Shanka & Thuo, 2017). Ωστόσο στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων κυρίαρχο ρόλο έχει ο σχολικός ηγέτης που είναι απαραίτητο να διαθέτει κατάλληλες δεξιότητες (Kanyip & Chioma, 2023· Kalagbor & Nnokam, 2015) που θα προάγουν την ποιότητα των σχέσεων δημιουργώντας ένα

κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Aquino και συν., 2021).

Στο παραπάνω πλαίσιο οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα μπορούν να οδηγήσουν σε κρίση τόσο στο επίπεδο των σχέσεων εργασίας, όσο και στο επίπεδο του λειτουργικού περιβάλλοντος του σχολείου. Όταν οι συγκρούσεις δεν διαχειρίζονται επαρκώς, μπορούν να προκαλέσουν διάχυτη ανασφάλεια, ένταση και καχυποψία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας επηρεάζοντας τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Göksoy & Argon, 2016· Larasati & Raharja, 2020). Για το λόγο αυτό χρειάζεται έγκαιρη διάγνωση της συγκρουσιακής κατάστασης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί κατάλληλα, ώστε να μην επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και γενικά στην εκπαιδευτική κοινότητα (Noordin, 2022). Για να αποφευχθούν αυτές οι επιπτώσεις, είναι σημαντικό να υπάρξει κατάλληλη διαχείριση των καταστάσεων, ενθαρρύνοντας την εποικοδομητική επικοινωνία και προάγοντας την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

2. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο Διευθυντής παίζει ζωτικό ρόλο στη σωστή αντιμετώπιση και επίλυση των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο τρόπος που επιλέγει για να αντιμετωπίσει τέτοια φαινόμενα, καθώς και η χρήση της κατάλληλης μεθόδου για την επίλυσή τους, δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και προάγει την αρμονική επικοινωνία εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η προσέγγιση του Διευθυντή με βάση τη μετασχηματιστική ηγεσία προάγει την αυτονομία και τη δημιουργικότητα οδηγώντας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που ενθαρρύνει τη συνεργασία, την καινοτομία και ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας, πράγματα που είναι θεμελιώδους σημασίας για την επιτυχία του σχολικού οργανισμού (Marzuki & Lampuasa, 2020). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους, ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναζητήσουν νέους τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον ηγέτη τους και να συμβάλει στην αύξηση της ικανοποίησής τους στον εργασιακό τους χώρο (Rarasati & Pramana, 2023).

Τα σύγχρονα σχολεία χρειάζονται αποτελεσματικούς ηγέτες, ικανούς να αντιμετωπίσουν τις ψυχολογικές εντάσεις, να ακούν και να ανταλλάσσουν απόψεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, να βρίσκουν λύσεις και να τις επιλύουν μέσω ενός συνεργατικού και ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος (Cloke & Goldsmith, 2014) συμβάλλοντας με αυτόν το τρόπο στην πρόοδο και στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

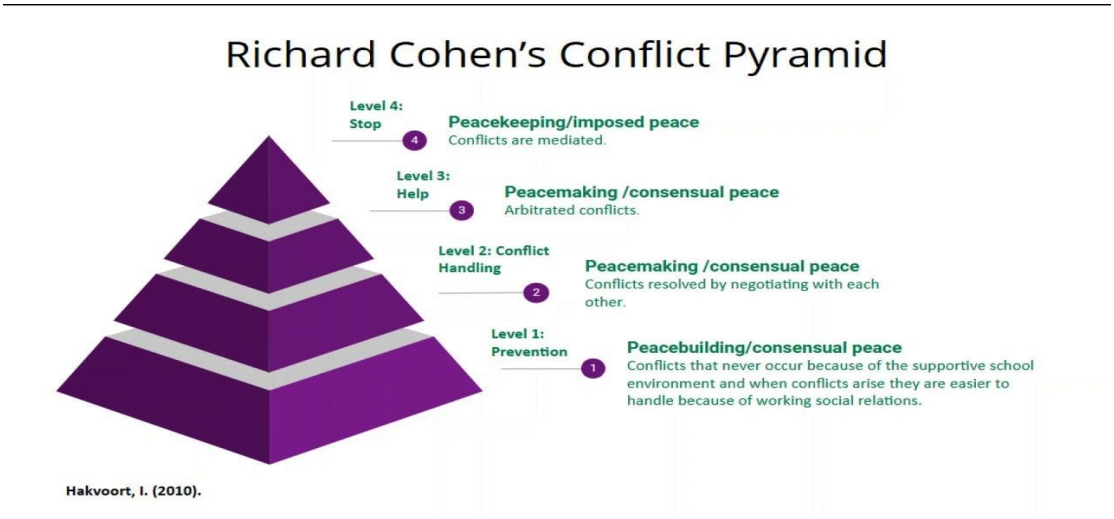
3. Στάδια διαχείρισης των συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της απόδοσης εργασίας και τη διατήρηση ενός αρμονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Abdul και συν., 2023).

Σύμφωνα με την πυραμίδα του Cohen (1995) τα στάδια διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι τέσσερα:

- Στη βάση της πυραμίδας είναι η πρόληψη που περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που χρειάζεται να γίνουν για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ευνοϊκού σχολικού κλίματος, μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας, της καλλιέργειας δεξιοτήτων, αξιών, αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης.
- Κατόπιν ακολουθεί η διαχείρισή τους που επιτυγχάνεται με την τεχνική του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης, επικεντρώνοντας στην αντιμετώπιση και την επίλυσή τους με εποικοδομητικό και συνεργατικό τρόπο.
- Στο τρίτο στάδιο βρίσκεται η διαμεσολάβηση, όπου έχουμε την παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου του διαμεσολαβητή, ο οποίος αποκαθιστά την επικοινωνία ώστε να επιλυθούν οι συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών.
- Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας υπάρχει η διαιτησία που είναι το στάδιο του τερματισμού των συγκρούσεων, μέσω της επιβολής από κάποιο τρίτο πρόσωπο ώστε να επέλθει η ειρήνη στις εργασιακές σχέσεις.

Σε όλα τα παραπάνω στάδια υπάρχει αλληλεξάρτηση με συνέπεια να μην μπορεί κάποιο να παραλειφθεί γιατί κάθε στάδιο αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας διαχείρισης συγκρούσεων (Hakvoort, 2010).



Εικόνα 1: Πυραμίδα Cohen (Hakvoort, 2010)

Μία παρόμοια κατηγοριοποίηση των σταδίων διαχείρισης των συγκρούσεων σύμφωνα με τον Rahim (2002) που παρέχει μία επιπλέον προοπτική, είναι η διάγνωση, δηλαδή η αναγνώριση και ανάλυση του προβλήματος και στη συνέχεια η παρέμβαση η οποία διακρίνεται σε διαρθρωτική και διαδικαστική. Κατά τη διαρθρωτική παρέμβαση αλλάζει ο οργανωτικός σχεδιασμός με σκοπό να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού, ενώ κατά τη διαδικαστική προσέγγιση αλλάζει η ένταση και το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης.

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί μια πρόκληση που απαιτεί την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών ή και συνδυασμό τους ανάλογα με τη φύση και τις περιστάσεις κάθε συγκεκριμένης σύγκρουσης. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι κάθε σύγκρουση είναι μοναδική και απαιτεί ευελιξία, κρίση και την ικανότητα να προσαρμόζεται η προσέγγισή της για την επίτευξη εποικοδομητικών και βιώσιμων αποτελεσμάτων (Μαρμαρά, 2016· Souza και συν., 2023).

4. Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

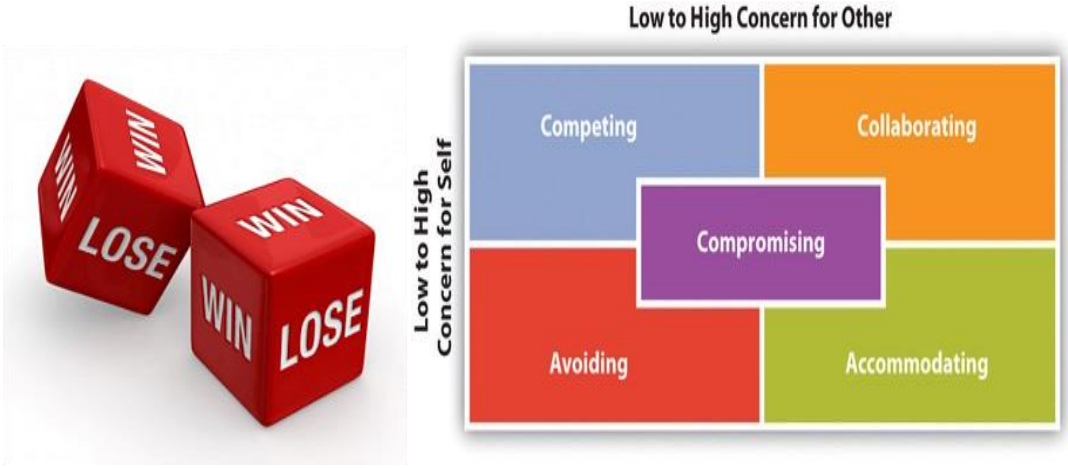
Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης της σύγκρουσης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες (Prenzel & Vancley, 2014) ανάλογα με τα αποτελέσματά τους:

- **Win-Lose (Κερδίζω – Χάνεις):** όπου μία ομάδα κερδίζει ενώ η άλλη χάνει, δηλαδή υιοθετείται μια προσέγγιση όπου ο ένας εκπληρώνει τις ανάγκες ή τους στόχους του σε βάρος των αναγκών ή των στόχων του άλλου. Αυτό συμβαίνει επειδή η μία ή και οι δύο πλευρές αρνούνται να συμβιβαστούν και επιμένουν στις δικές τους θέσεις.
- **Lose-Lose (Χάνω - Χάνεις):** όπου και οι δύο ομάδες υποφέρουν και χάνουν σε σημαντικά θέματα, αν και μπορεί να υπάρχουν και κάποια κέρδη ή οφέλη σε άλλους τομείς. Γενικά όμως και οι δύο πλευρές καταλήγουν να βρίσκονται σε χειρότερη θέση από ότι όταν ήταν πριν τη διαμάχη και αυτό συμβαίνει λόγω έλλειψης συνεργασίας και επικοινωνίας.
- **Win-Win (Κερδίζω - Κερδίζεις):** όπου και οι δύο ομάδες επιτυγχάνουν τους στόχους τους και έχουν κέρδος από την αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Θεωρείται η βέλτιστη λύση, καθώς επιτυγχάνεται ισορροπία και αμοιβαιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων των εμπλεκόμενων μελών.

Σύμφωνα με τον Rahim (2002) ο οποίος λαμβάνει υπόψη του την ανησυχία για τον εαυτό και την ανησυχία για τους άλλους, αποδίδει τα εξής πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων:

- **Ενσωμάτωση:** όπου οι αντιτιθέμενες πλευρές επικοινωνούν προκειμένου να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση. Εφαρμόζεται για να επιλυθούν σύνθετα ζητήματα, όμως χρειάζεται χρόνος και η συνεργασία από όλα τα μέλη.

- **Συγκατάβαση:** σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια να μειωθεί η ένταση των διαφωνιών ώστε να ικανοποιηθεί η μία πλευρά, δηλαδή η μία από τις δύο πλευρές θυσιάζει κάτι προκειμένου να επιτευχθεί μια αποδεκτή λύση.
- **Επιβολή (ή ανταγωνισμός):** όπου η μία πλευρά χρησιμοποιεί την εξουσία της προκειμένου να επιλυθεί η σύγκρουση.
- **Αποφυγή:** κατά την οποία προωθείται η αναβολή και η αποφυγή της συζήτησης του προβλήματος με τα εμπλεκόμενα μέλη.
- **Συμβιβασμός:** όπου οι αντιτιθέμενες πλευρές διατηρούν τις διαφορές τους όμως αποδέχονται και οι δύο πλευρές μία λύση, μοιράζοντας τη διαφορά.



Εικόνα 2: Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία των περιστάσεων. Η κατάλληλη μέθοδος πρέπει να εξετάζεται προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά πρόσωπα, τις διαφορετικές προσεγγίσεις και ανάγκες των εμπλεκομένων μερών. Επιπλέον, η ευαισθησία και η επίλυση των συγκρούσεων πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο πλαίσιο του κάθε σχολείου και στις ειδικές δυνατότητες και προκλήσεις που μπορεί να παρουσιάζει (Σαΐτης, 2014). Μέσω αυτής της προσαρμοσμένης προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί φορείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα υποστηρίζει την ανοικτή επικοινωνία, την αμοιβαία κατανόηση και την ανάπτυξη κοινών λύσεων για τις ενδεχόμενες συγκρούσεις.

5. Σκοπός της παρούσας μελέτης

Η παρούσα μελέτη είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει ως στόχο να παρουσιάσει και να συζητήσει μέσα από τη σύγκριση και μελέτη τα αποτελέσματα ερευνών

που επικεντρώνονται στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και το ρόλο που καλείται να παίξει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να τις διαχειριστεί αποτελεσματικά, εφαρμόζοντας συγκεκριμένες στρατηγικές και τεχνικές. Επιπλέον, ενδιαφέρεται να εντοπίσει ερευνητικές περιοχές που θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω για το ρόλο του Διευθυντή στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολικό συγκείμενο.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι είναι:

- Η κατανόηση των συνηθέστερων αιτιών που προκαλούν τις συγκρούσεις.
- Η διερεύνηση των επιλεγόμενων στρατηγικών-τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών από τη Διεύθυνση του σχολείου.
- Ο ρόλος της επικοινωνίας, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων αυτών.
- Ο καθοριστικός ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών για μία αποτελεσματική ηγεσία.

6. Μεθοδολογία συστηματικής ανασκόπησης

Η συστηματική ανασκόπηση αναφέρεται σε μια εκτενή προσέγγιση της βιβλιογραφίας σχετικά με ένα ερευνητικό θέμα με σκοπό τη σύνθεση των πληροφοριών και την κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων πρωτογενών μελετών, το οποίο θα συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του θέματος και στον εντοπισμό νέων ερευνητικών προοπτικών (Saini & Shlonsky, 2012).

Τα στάδια της συστηματικής ανασκόπησης είναι (Keller και συν., 2022):

- Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ή καθορισμός του θέματος.
- Ο καθορισμός κριτηρίων για την ένταξη και τον αποκλεισμό μιας μελέτης.
- Η διεξαγωγή μιας βιβλιογραφικής αναζήτησης.
- Η αξιολόγηση και επιλογή σχετικών μελετών.
- Η σύνθεση και καταγραφή των δεδομένων.

Εν κατακλείδι, γίνεται μια συνολική κριτική ανάλυση της βιβλιογραφίας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση του θέματος και να διαμορφωθούν νέες ερευνητικές κατευθύνσεις.

6.1 Στρατηγική αναζήτησης βιβλιογραφίας – Πηγές δεδομένων

Η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου - Μαΐου 2024 και περιελάμβανε αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις (Google Scholar, Eric Education, Scopus, Jstor κ.α.) σε βάσεις

πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και επιλεγμένους διαδικτυακούς τόπους όπως βάσεις διεθνών εφημερίδων (IISTE, IJRSM, MDPI, SEAHIPAJ, JSSSH κ.α.). Για την αναζήτηση των ερευνών χρησιμοποιήσαμε ως λέξεις κλειδιά τους όρους: effective administration, effects of school principals, conflict management styles and strategies between principals and teachers, teachers' satisfaction, conflicts in schools, resolutions improving schools effectiveness, leadership role of the principal. Επιπλέον η αναζήτηση βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία επιλεγμένων άρθρων και άλλων εργασιών, με σκοπό να επιτευχθεί ευρύτερη κάλυψη του θέματος και να περιοριστούν πιθανά σφάλματα και παραλείψεις.

6.2 Κριτήρια ένταξης – αποκλεισμού ερευνών

Από την ανασκόπηση αποκλείσαμε:

α) έρευνες που αφορούσαν τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών,

β) μελέτες που διερευνούσαν τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών,

γ) έρευνες που μελετούσαν τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και

δ) έρευνες που απευθύνονταν μόνο σε Διευθυντές ή το δείγμα ήταν πολύ μικρό.

Αντίθετα, εντάξαμε έρευνες που το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς και Διευθυντές, στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, οι οποίες δημοσιεύτηκαν την τελευταία δεκαετία και διερευνούσαν τις πηγές των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επιλογή των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης και το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ανασκόπησης

7.1 Περιγραφικά στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

Με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού, καταλήξαμε σε 11 έρευνες που προέρχονται από διάφορες χώρες και αποτελούν δημοσιευμένα άρθρα σε περιοδικά. Από τις έρευνες αυτές, μία έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα, δύο στην Τουρκία, τρεις στη Νιγηρία, μία στην Κένυα, μία στο Καμερούν, μία στην Αιθιοπία, μία στην Ιορδανία και μία στις Φιλιππίνες (Πίνακας 1). Όλες οι έρευνες είναι ποσοτικές εκτός από μία που είναι ποιοτική και δύο που συνδυάζουν την ποσοτική και την ποιοτική μεθοδολογία και έχουν πραγματοποιηθεί από το 2016 ως το 2023. Στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Νιγηρία δεν αναφέρεται το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, ενώ στις υπόλοιπες αναφέρονται κανονικά.

Στην παρούσα ενότητα αναφερόμαστε αναλυτικά σε εκείνες τις μελέτες που μελετούσαν τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, την

αποτελεσματικότητα των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισής τους, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού ηγέτη.

Παρακάτω παρατίθεται ο ***Πίνακας 1*** με τα στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης.

Πίνακας 1

Στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

Ερευνητές	***Έτος***	***Είδος έρευνας***	***Χώρα διεξαγωγής***	***Πηγή πληροφοριών***	***Αριθμός συμμετεχόντων***	***Ηλικία/ Έτη υπηρεσίας***	***Φύλο συμμετεχόντων***
Halaman M. R. R. E.	2023	Ποσοτική	Φιλιππίνες	Δάσκαλοι	129 Δάσκαλοι	Ηλικία 20-60 Έτη υπηρεσίας <5 ως >21	Άντρες/γυναίκες
Edo, B. L. & Omunakwe, C.	2021	Ποσοτική	Νιγηρία	Διευθυντές & Εκπαιδευτικοί	51 Διευθυντές & 420 εκπαιδευτικοί	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται
Alabu1 P. F., Kembo J. & Otara A.	2020	Ποσοτική	Κένυα	Διευθυντές & Εκπαιδευτικοί	319 εκπαιδευτικοί & 29 διευθυντές	Ηλικία 20-60 Έτη υπηρεσίας από 1 ως ≥16	Άντρες/γυναίκες
Maforche T. P., Ebontane N. P., Ekoka M. A.	2020	Ποσοτική & ποιοτική	Καμερούν	Διευθυντές & Εκπαιδευτικοί	372 εκπαιδευτικοί-Ερωτηματολόγιο 40 Διευθυντές- οδηγός συνέντευξης	Ηλικία από 21 ως ≥51 Έτη υπηρεσίας από 1 ως ≥21	Άντρες/γυναίκες
Ugwu, Emegini, Okeke-James, Igbokwe & Oparaji	2020	Ποσοτική	Νιγηρία	Εκπαιδευτικοί	286 εκπαιδευτικοί	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται
Chandolia E. & Anastasiou S.	2020	Ποσοτική	Ελλάδα	Εκπαιδευτικοί	128 εκπαιδευτικοί	Ηλικία ≤30 ως και >50 Έτη υπηρεσίας ≤5 ως >25	Άντρες/γυναίκες
Arop, F. O., Owan, V. J. & Ekpang, M. A.	2018	Ποσοτική	Νιγηρία	Εκπαιδευτικοί	464 εκπαιδευτικοί	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται
				Διευθυντές, Υποδιευθυντές,	Ποσοτική:146 εκπαιδευτικοί & 50 επικεφαλής τμημάτων Ποιοτική: Συνέντευξη		

Shanka, E. B., & Thuo, M.	2017	Ποσοτική & ποιοτική	Αιθιοπία	Εκπαιδευτικοί, Επικεφαλής μονάδων & μέλη συλλόγων γονέων και εκπαιδευτικών	10 διευθυντές, 10 υποδιευθυντές, 20 επικεφαλής μονάδων & 30 μέλη συλλόγου γονέων & εκπαιδευτικών	Έτη υπηρεσίας από 1 ως ≥21	Άντρες/γυναίκες
Jubran A. M.	2017	Ποσοτική	Ιορδανία	Εκπαιδευτικοί	123 εκπαιδευτικοί	Έτη υπηρεσίας <5 ως >10	Άντρες/γυναίκες
Uzum, T. & A. Ayic.	2017	Ποσοτική	Τουρκία	Δάσκαλοι	245 Δάσκαλοι	Έτη υπηρεσίας από 1 ως ≥16	Άντρες/γυναίκες
Göksoy S. & Argon T.	2016	Ποιοτική	Τουρκία	Εκπαιδευτικοί	57 εκπαιδευτικοί	Έτη υπηρεσίας <10 ως και 20	Άντρες/γυναίκες
Συνολικά	2016-2023	Ποσοτική: 8 Ποιοτική: 1 Ποσοτική & Ποιοτική: 2	Διεθνείς Χώρες	Εκπαιδευτικοί Δάσκαλοι Διευθυντές, Υποδιευθυντές Επικεφαλείς Μέλη Συλλόγου γονέων & εκπαιδευτικών	Εκπαιδευτικοί: 2689 Διευθυντές-Υποδιευθυντές-Επικεφαλείς: 160 Μέλη Συλλόγου γονέων & εκπαιδευτικών: 30	Έτη υπηρεσίας από 1 ως ≥25 Ηλικία: 20-60	Άντρες/γυναίκες

Συνολικά, στις έρευνες που μελετήσαμε, συμμετείχαν 2689 εκπαιδευτικοί, 160 Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Επικεφαλείς τμημάτων, καθώς και 30 μέλη Συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών. Σε 4 έρευνες από αυτές, οι φορείς πληροφόρησης είναι εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-Υποδιευθυντές και μέλη Συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών, ενώ στις υπόλοιπες 7 οι φορείς πληροφόρησης είναι εκπαιδευτικοί ή δάσκαλοι (Πίνακας 1).

Στις ποσοτικές έρευνες της ανασκόπησης έγινε χρήση των εξής εργαλείων:

- Περιγραφικός σχεδιασμός έρευνας για τη λήψη πληροφοριών.
- Το ερωτηματολόγιο «The Communication Competence Scale» που αναπτύχθηκε από τον Wiemann (1977).
- Το ερωτηματολόγιο «The Rahim Organizational Conflict Inventory-II» που αναπτύχθηκε από τον Rahim (1983), ή με τροποποίηση και προσαρμογή του από τους ερευνητές.
- Ερωτηματολόγια που αναπτύχθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές και επικυρώθηκαν ως προς την εγκυρότητα τους από ειδικούς.
- Παραγοντικός ερευνητικός σχεδιασμός, που χρησιμοποιείται συχνά από τους επιστήμονες προκειμένου να κατανοήσουν την επίδραση δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών σε μια ενιαία εξαρτημένη μεταβλητή (Cheng, 2016).

- Ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς και αποτελούνταν τόσο από ερωτήσεις κλειστού όσο και από λίγες ανοιχτές ερωτήσεις.

Αντίστοιχα στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, οδηγοί συνέντευξης και ημιδομημένα έντυπα συνέντευξης με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

7.2 Βασικά ευρήματα των ερευνών της ανασκόπησης

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Chandolia και Anastasiou (2020) εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που οι Διευθυντές αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις στα σχολεία, καθώς και τα αίτια και τις επιπτώσεις αυτών των συγκρούσεων. Το δείγμα ήταν 128 εκπαιδευτικοί από 12 τυχαία επιλεγμένα σχολεία της Άρτας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συγκρούσεις είναι συνηθισμένο φαινόμενο στα σχολεία και οι πηγές τους συνήθως οφείλονται σε διαπροσωπικές σχέσεις, οργανωτική αδυναμία, κακή επικοινωνία, περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων, καθώς και το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται από τους Διευθυντές. Οι πιο αποτελεσματικές διαχειριστικές πρακτικές που προκύπτουν είναι ο συμβιβασμός και η συνεργασία, οι οποίες συντελούν στη δημιουργία ενός εποικοδομητικού και αποτελεσματικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, η μέθοδος της αποφυγής θεωρείται λιγότερο αποτελεσματική και έχει ανεπιθύμητες επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος. Τέλος, παρατηρείται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συνεργασία προς την αλλαγή και υποστηρίζει τις συγκρουόμενες ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.

Ο Ugwu και οι συνεργάτες του (2020) διεξήγαγαν έρευνα σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Νιγηρία, σε δείγμα 286 εκπαιδευτικών προκειμένου να μελετήσουν την επίδραση των συγκρούσεων στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Κύρια συμπεράσματα της μελέτης είναι ότι οι συγκρούσεις προκύπτουν από διαφωνίες μεταξύ ατόμων λόγω διαφορετικών απόψεων, πεποιθήσεων και αναγκών. Σύμφωνα με την έρευνα οι εμπλεκόμενοι στις συγκρούσεις εμφανίζουν μειωμένη εργασιακή απόδοση, τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα της εργασίας με αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό. Ωστόσο, αναδεικνύεται η σημασία των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Τέλος, τονίζεται ότι η διαπραγμάτευση, η συνεργασία, η ανταμοιβή και ο συμβιβασμός αποτελούν τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Επιπρόσθετα, η μελέτη των ερευνητών Edo και Omunakwe (2021) που διεξήχθη και αυτή στη Νιγηρία σε δείγμα 51 Διευθυντών και 420 εκπαιδευτικών και επικεντρώθηκε στις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων των Διευθυντών για την αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων, αποκάλυψε ότι οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να προσδιορίσουν τις πραγματικές αιτίες και τη φύση της σύγκρουσης, πριν εφαρμόσουν τις διαθέσιμες τεχνικές, στρατηγικές και μεθόδους διαχείρισης. Πιο κατάλληλη θεωρήθηκε η στρατηγική αποφυγής που οδηγεί σε μείωση της έντασης, όπως και η στρατηγική προσαρμογής είναι πιθανό να έχει

καλύτερα αποτελέσματα. Από την άλλη μεριά, η μελέτη της Alabu και των συνεργατών της (2020) που πραγματοποιήθηκε στην Κένυα αναδεικνύει ότι η χρήση της τεχνικής ενσωμάτωσης από τους Διευθυντές είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενη από την υποχρέωση και την κυριαρχία, ενώ η τεχνική αποφυγής είχε τη μικρότερη επίδραση.

Στον ίδιο άξονα βρίσκονται και τα ευρήματα της έρευνας των Uzun και Ayic (2017) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 245 δασκάλων στην Τουρκία, όπου παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική χρήση της συνεργατικής τεχνικής στη διαχείριση συγκρούσεων, ενώ η χρήση της τεχνικής της αποφυγής είναι μέτρια και η χρήση της τεχνικής της επιβολής ή κυριαρχίας είναι ελάχιστη. Είναι αξιοσημείωτο το συμπέρασμα της μελέτης, ότι η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων.

Στο παραπάνω πλαίσιο ο Jubran (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δείγμα 123 εκπαιδευτικών στην Ιορδανία κατέληξε ότι η σχολική Διοίκηση-Διεύθυνση ήταν το κύριο αίτιο των συγκρούσεων, ενώ οι συγκρούσεις που είχαν προσωπικά αίτια ήταν σπάνιες. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η τεχνική συνεργασίας θεωρήθηκε η καλύτερη λύση για την επίλυση των συγκρούσεων και τη διευθέτηση των ζητημάτων, ενώ η τεχνική της αποφυγής δε φάνηκε να έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τη μελέτη των Shanka και Thuo (2017) σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αιθιοπία σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές, διαπιστώθηκε ότι οι αιτίες των συγκρούσεων σχετίζονται τόσο με θεσμικά θέματα, όπως η έλλειψη ή η ανισότητα στην κατανομή πόρων και η έλλειψη υλικοτεχνικών δομών, όσο και με εργασιακά ζητήματα, όπως η χαμηλή απόδοση, ο φόρτος εργασίας και οι διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, εμφανίζεται σχέση με την ηγεσία και συγκεκριμένα με την κακή εφαρμογή των κανόνων, την ανεπαρκή επικοινωνία με το προσωπικό και την ευνοϊκή μεταχείριση κάποιων εκπαιδευτικών, καθώς και την έλλειψη ηγετικών δεξιοτήτων. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι ο ηγέτης πρέπει να αντιλαμβάνεται τις πηγές των συγκρούσεων και να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας και τη στρατηγική επίλυσης ανάλογα με τις συνθήκες. Ανάμεσα στις στρατηγικές διαχείρισης περιλαμβάνονται οι συζητήσεις, ο συμβιβασμός και η αποφυγή. Επιπλέον, ο Διευθυντής οφείλει να παρέχει στο προσωπικό ευκαιρίες ανάπτυξης, να τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων, να τους επιβραβεύει, ώστε να κατανοήσουν την ευθύνη τους για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα των Göksoy και Argon (2016) στην Τουρκία, που συμμετείχαν 57 εκπαιδευτικοί, οι συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο πηγάζουν από τη διαμόρφωση ομάδων με διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες, από αντικρουόμενες προσδοκίες και προκαταλήψεις. Τα αρνητικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, έλλειψη επικοινωνίας, ανασφάλεια και δυσαρέσκεια, μείωση της παραγωγικότητας και της απόδοσης. Ωστόσο, οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν και θετικά αποτελέσματα, όπως ανάπτυξη νέων ιδεών και μεθόδων, βελτίωση της επικοινωνίας και δημιουργία ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν

κυρίως αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, άγχος και ένταση, που οδηγούν σε μείωση της απόδοσής τους και προβλήματα στην επικοινωνία.

Από την έρευνα του Arop και των συνεργατών του (2018) προέκυψε ότι οι τρεις κύριες στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων που έχουν σημαντική θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι η προώθηση του διαλόγου, η δημιουργία αποτελεσματικών καναλιών επικοινωνίας και η επίτευξη εξομάλυνσης. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ο διάλογος φαίνεται να είχε τη μεγαλύτερη επίδραση και ακολουθεί η αποτελεσματική επικοινωνία και η εξομάλυνση.

Μία άλλη πρόσφατη έρευνα της Halaman (2023) στις Φιλιππίνες αναφορικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, όπου συμμετείχαν 129 εκπαιδευτικοί ανέδειξε ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν συχνά διάφορα στυλ, με το συνεργατικό να ξεχωρίζει ως το πλέον δημοφιλές, ενώ ακολουθεί η χρήση των στυλ του συμβιβασμού και ανταγωνισμού. Οι συγκρούσεις στο σχολείο συχνά δημιουργούνται κατά τη λήψη αποφάσεων, λόγω διαφορετικών στόχων ή αντιλήψεων ή απόψεων και κακής επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα, προτάθηκε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των Διευθυντών ώστε να ενισχυθούν οι σχετικές δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων και να είναι ικανοί να τις αντιμετωπίσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και επίπεδα.

Τέλος, η μελέτη της Maforche και των συνεργατών της (2020) αποκάλυψε την κρίσιμη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας και καθοδήγησης των Διευθυντών στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πολλοί από τους Διευθυντές που συμμετείχαν στη μελέτη επισήμαναν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας συμβάλλουν στη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων και την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, εμποδίζουν την παρεξήγηση, προάγουν τον αποτελεσματικό διάλογο και διασφαλίζουν τη χρήση κατάλληλων προσεγγίσεων. Επιπλέον, οι δεξιότητες καθοδήγησης επιτρέπουν στους Διευθυντές να καθοδηγούν επιτυχώς τους εκπαιδευτικούς τους, με πολλούς από αυτούς να υποστηρίζουν ότι σέβονται τον Διευθυντή όταν διαθέτει καλές δεξιότητες καθοδήγησης.

8. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω ευρήματα είναι προφανές ότι οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο στις σχολικές μονάδες. Οι κύριες αιτίες περιλαμβάνουν τις άτυπες ομάδες, τις προσωπικές διαφορές, τους διαφορετικούς στόχους και την έλλειψη επικοινωνίας (Göksoy & Argon, 2016). Η έλλειψη αρμονικού περιβάλλοντος λόγω των συγκρούσεων έχει αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό, όπως τη δημιουργία αισθήματος άγχους και κόπωσης, μείωση της παραγωγικότητας (Göksoy & Argon, 2016) και αναταραχή στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ η διάθεση για συνεργασία μειώνεται (Μαυρογεώργου, 2021). Στις παραπάνω έρευνες οι μέθοδοι διαχείρισης των συγκρούσεων επικεντρώνονται κυρίως στην τεχνική συνεργασίας και συμβιβασμού και λιγότερο της αποφυγής, επιβολής ή κυριαρχίας, για να περιοριστεί η εμφάνισή τους και να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο περιβάλλον εργασίας.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει τη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς και τη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο οι Διευθυντές να υποστηριχθούν και να εκπαιδευτούν μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που μπορεί να παρουσιαστούν (Halaman, 2023) με ταυτόχρονη αξιολόγησή τους. Η επιμόρφωση προσφέρει στο σχολικό ηγέτη τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσει τις πολλαπλές πτυχές του έργου του στη σχολική μονάδα και να διασφαλίσει την αποτελεσματική λειτουργία της.

Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας, η προώθηση της ενσυναίσθησης και η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι θεμελιώδεις πτυχές για τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση στην ορθή επικοινωνία και στην επίλυση των συγκρούσεων αποτελεί κλειδί για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στον οργανισμό, όπως και η εφαρμογή κατάλληλων προσεγγίσεων, με τις δεξιότητες καθοδήγησης των Διευθυντών να παίζουν καθοριστικό ρόλο (Maforche και συν., 2020). Είναι σημαντικό οι σχολικοί ηγέτες να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις και να εντοπίζουν τις αιτίες τους, υιοθετώντας κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισής τους και ενισχύοντας την ανάπτυξη ενός υγιούς και αποδοτικού οργανισμού (Shanka & Thuo, 2017).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η ισονομία και η δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος είναι σημαντικές για την πρόληψη συγκρούσεων, όπως και η εμπειρία και οι δεξιότητες στη συνεργασία, είναι ουσιώδεις για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των πιθανών συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν. Μέσα από την προώθηση αυτών των αρχών και των δεξιοτήτων, οι Διευθυντές μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εργασίας που είναι ανοιχτό, δίκαιο και συνεργατικό, μειώνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης συγκρούσεων και προωθώντας την αποδοτικότητα και την ευημερία των μελών του οργανισμού. Η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που θα δημιουργηθούν (Uzun & Ayic, 2017).

Ένας άλλος θετικός παράγοντας είναι η λήψη συλλογικών αποφάσεων για τα σχολικά θέματα επειδή προάγει την αίσθηση συνεργασίας και συμμετοχής, αλλά και η βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι ουσιαστική για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Μια πρόταση για τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι η στελέχωση των σχολείων με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, οι οποίοι θα παρέχουν υποστήριξη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μέσω της καλλιέργειας των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, μπορεί να ενισχυθεί η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και την επιτυχία του σχολείου.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σκόπιμο να γίνουν περαιτέρω έρευνες για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος με επεκτάσεις, όπως η εξέταση των τρόπων πρόληψης, των συνεπειών και των βαθύτερων αιτιών των συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές.

Στο παραπάνω πλαίσιο είναι και η διερεύνηση των περιπτώσεων δημιουργικής αξιοποίησης των συγκρούσεων και οι προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν προκειμένου να επιτευχθεί. Η ανίχνευση της επίδρασης της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι ένα πεδίο που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης, θα μπορούσαν να διεξαχθούν μελέτες που εστιάζουν στις συγκρούσεις που προκύπτουν λόγω της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας στα σχολεία και τον ρόλο του Διευθυντή στη διαχείρισή τους, συμπεριλαμβανομένων των προκλήσεων και των καλύτερων πρακτικών.

Συνολικά, όλα αυτά θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη μιας καλύτερης κατανόησης των διαδικασιών, των μοντέλων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Στη συνέχεια ακολουθεί η παράθεση των ***Πινάκων 2.1 και 2.2*** της συνοπτικής παρουσίασης των ευρημάτων των ερευνών ανασκόπησης.

Πίνακας 2.1

Συνοπτική Παρουσίαση Ευρημάτων των ερευνών

Ερευνητές	***Αιτίες συγκρούσεων***	***Στυλ Διαχείρισης συγκρούσεων***	***Ρόλος Διευθυντή***	***Παρατηρήσεις***
Halaman M. R. R. E.	Κατά τη λήψη αποφάσεων, λόγω διαφορετικών στόχων ή αντιλήψεων ή απόψεων και κακής επικοινωνίας.	Πιο δημοφιλές το συνεργατικό στυλ, μετά ο συμβιβασμός και ο ανταγωνισμός.	Ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, ίση κατανομή καθηκόντων, διαφάνεια, αποτελεσματικότητα και σαφήνεια.	➢ Πρόγραμμα επιμόρφωσης. ➢ Εμπειρία και γνώση.
Edo, B. L. & Omunakwe, C.	Δεν αναφέρεται.	Πιο κατάλληλες η στρατηγική αποφυγής και προσαρμογής.	Οι Διευθυντές θα πρέπει να προσδιορίσουν τις πραγματικές αιτίες και τη φύση της σύγκρουσης.	➢ Η κατανόηση μπορεί να προωθήσει την αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης. ➢ Σύσταση χρήσης στρατηγικής win-win.
Alabu1 P. F., Kembo J. & Otara A.	Οι συγκρούσεις συμβαίνουν όταν ορισμένα άτομα ή ομάδες δεν βλέπουν άλλο τρόπο να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους ή όταν χρειάζονται κατανόηση, σεβασμό και εκτίμηση των αναγκών τους.	Η τεχνική ενσωμάτωσης είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ακολουθεί η υποχρέωση και η κυριαρχία, ενώ η τεχνική αποφυγής είχε τη μικρότερη επίδραση.	➢ Οι Διευθυντές θέλουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του προσωπικού μέσω της συνεργασίας και της ενεργητικής ακρόασης. ➢ Μεγάλο ρόλο παίζει η εμπειρία στη διαχείριση των συγκρούσεων.	➢ Οι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί παραιτούνται από κάποιες απαιτήσεις τους για να διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων. ➢ Επίσημες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, εκτός από τα σεμινάρια και τα εργαστήρια που διοργανώνονται για τους Διευθυντές.
Maforche T. P., Ebontane N. P., Ekoka M. A.	Κακή επικοινωνία.	Διάλογος, καθοδήγηση. Ακολουθεί η τεχνική συνεργασίας, προσαρμογής, η διαμεσολάβηση και ο συμβιβασμός. Πολύ λίγη χρήση της τεχνικής αποφυγής και επιβολής.	➢ Δεξιότητες επικοινωνίας και καθοδήγησης. ➢ Καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών.	➢ Η επικοινωνία ένα αποτελεσματικό μέσο επίλυσης συγκρούσεων.

Ugwu, Emegini, Okeke-James, Igbokwe & Oparaji	Διαφωνίες μεταξύ ατόμων λόγω διαφορετικών απόψεων, πεποιθήσεων και αναγκών. Συγκρούσεις ρόλων, ασάφεια ρόλων.	Πιο αποτελεσματικές η διαπραγμάτευση, η συνεργασία, η ανταμοιβή και ο συμβιβασμός.	Η διαχείριση των συγκρούσεων από τους Διευθυντές επηρεάζει την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών.	➢ Μειωμένη εργασιακή απόδοση, τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα της εργασίας έχει αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό.
Chandolia E. & Anastasiou S.	Διαπροσωπικές σχέσεις, οργανωτική αδυναμία, κακή επικοινωνία, περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων και στυλ ηγεσίας Διευθυντών.	Αποτελεσματικές τεχνικές θεωρούνται ο συμβιβασμός και η συνεργασία, ενώ η τεχνική της αποφυγής λιγότερο αποτελεσματική.	Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων.	➢ Η εργασιακή εμπειρία των Διευθυντών και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την εξουσία επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών. ➢ Η αποτελεσματική διαχείριση μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα, την εργασιακή ικανοποίηση, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τις σχολικές επιδόσεις.

Πίνακας 2.2

Συνοπτική Παρουσίαση Ευρημάτων των ερευνών

Ερευνητές	*Αιτίες συγκρούσεων*	*Στυλ Διαχείρισης συγκρούσεων*	*Ρόλος Διευθυντή*	*Παρατηρήσεις*
Arop, F. O., Owan, V. J. & Ekpang, M. A.	Διαφορές, ανισότητες.	Μεγαλύτερη επιρροή ο διάλογος, μετά η διαιτησία και η αποτελεσματική επικοινωνία, με σημαντική επίδραση στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.	Οι Διευθυντές με αυτές τις στρατηγικές ενισχύουν το ηθικό των εκπαιδευτικών τους για να εργάζονται αποτελεσματικά.	➢ ***Πρόληψη:*** παροχή ευνοϊκού περιβάλλοντος, κίνητρα, κονδύλια, υλικά από το κράτος, θετική στάση, διαπροσωπική αλληλεπίδραση, κατάλληλη χρήση στρατηγικών, σύσταση επιτροπής διαχείρισης συγκρούσεων.
Shanka, E. B., & Thuo, M.	***Θεσμικά θέματα:*** έλλειψη ή ανισότητα στην κατανομή πόρων, έλλειψη υλικοτεχνικών δομών. ***Εργασιακά ζητήματα:*** χαμηλή απόδοση, φόρτος εργασίας και διαφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικών. ***Ηγεσία:***κακή εφαρμογή κανόνων, ανεπαρκή επικοινωνία με προσωπικό, ευνοϊκή μεταχείριση κάποιων εκπαιδευτικών και έλλειψη ηγετικών δεξιοτήτων.	Τεχνικές συζήτησης, συμβιβασμού & αποφυγής.	***Ο ηγέτης οφείλει:*** ➢ να αντιλαμβάνεται τις πηγές των συγκρούσεων και να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας και τη στρατηγική επίλυσης ανάλογα με τις συνθήκες και ➢ να παρέχει στο προσωπικό ευκαιρίες ανάπτυξης, να τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων και να τους επιβραβεύει.	➢ Οι Διευθυντές χρειάζεται να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες και ➢ να διαθέτουν μηχανισμό για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων.
Jubran A. M.	Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολικής Διοίκησης αποτελεί το κύριο αίτιο των συγκρούσεων. Σε μέτριο βαθμό τα προβλήματα του εκπαιδευτικού με τον οργανισμό, ακολουθεί η αποτελεσματικότητα και τέλος τα προσωπικά προβλήματα του εκπαιδευτικού.	Η τεχνική συνεργασίας θεωρήθηκε η καλύτερη λύση, ενώ η τεχνική της αποφυγής δε φάνηκε να έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα.	➢ Ηγετικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. ➢ Τάση Διευθυντών να ενισχύουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι στόχοι τους είναι συμβατοί και όχι ανταγωνιστικοί ή ανεξάρτητοι μεταξύ τους.	➢ Προτείνονται μαθήματα κατάρτισης, ➢ διεξαγωγή εργαστηρίων και συναντήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Uzum, T. & A. Ayic.	Το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής, μπορεί να αποτελέσει πηγή για μελλοντικά προβλήματα.	Σημαντική χρήση της συνεργατικής τεχνικής, μέτρια χρήση της τεχνικής της αποφυγής και ελάχιστη χρήση της τεχνικής της επιβολής ή κυριαρχίας.	➢ Επικοινωνιακή ικανότητα Διευθυντή και ➢ ενσυναίσθηση.	➢ Η αποτελεσματική επικοινωνία και ➢ το στυλ του Διευθυντή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων.
Göksoy S. & Argon T.	Διαμόρφωση ομάδων με διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες, από αντικρουόμενες προσδοκίες και προκαταλήψεις.	Τεχνική συζήτησης, αποφυγής, συμβιβασμού, αδιαφορίας.	Δεν αναφέρεται.	➢ ***Αρνητικά αποτελέσματα:*** θυμός, έλλειψη επικοινωνίας, ανασφάλεια και δυσαρέσκεια, μείωση της παραγωγικότητας και της απόδοσης. ➢ ***Θετικά αποτελέσματα:*** ανάπτυξη νέων ιδεών και μεθόδων, βελτίωση της επικοινωνίας και δημιουργία ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική

Cloke, K., & Goldsmith, J. (2014). *Επίλυση συγκρούσεων στο χώρο εργασίας: 10 στρατηγικές για όλους*. Μεταφράστηκε από Δ. Γαβριήλ. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Μαρμαρά, Χ. (2016). Ηγεσία και αλλαγή στη σύγχρονη εκπαίδευση: ο ρόλος και η σημασία της δράσης του Διευθυντή. Στο Π. Αγγελίδης & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Διάδραση.

Μαυρογεώργου, Ε. (2021). Ενδοσχολικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών: Αποτελέσματα και λύσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 7*, 231–249. https://doi.org/10.12681/dial.24565

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

Abdul, L., Enefu, S. M., & Yunusa, E. (2023). Conflict management and teachers' job performance in senior secondary schools in Kogi State, Nigeria. *International Journal of Management & Entrepreneurship Research*, *5*(6), 418-442. https://doi.org/10.51594/ijmer.v5i6.501

Alabu, P. F., Kembo, J., & Otara, A. (2020). Influence of Principals' Conflict Management Techniques on Teacher Job Satisfaction in Selected Secondary Schools in Uriri and Nyatike Sub Counties, Kenya. *East African Journal of Education Studies*, *2*(1), 8–17. https://doi.org/10.37284/eajes.2.1.123

Arop, F. O., Owan, V. J., & Ekpang, M. A. (2018). Administrators' Conflict Management Strategies Utilization and Job Effectiveness of Secondary School Teachers in Obubra Local Government Area, Cross River State, Nigeria. *IIARD International Journal of Economics and Business Management, 4*(7), 11-21. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3294909

Aquino, C. J. C., Afalla, B. T., & Fabelico, F. L. (2021). Managing educational institutions: School heads' leadership practices and teachers' performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10*(4), 1325–1333. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21518

Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(1), 455-468. https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034

Cheng, C. S. (2016). *Theory of factorial design*. Boca Raton, FL, USA: Chapman and Hall/CRC.

Cohen, R. (1995). *Students Resolving Conflict.* New Jersey: Good Year Books.

Edo, B. L., & Omunakwe, C. (2021). Principals' conflict resolution strategies on effective management of secondary schools in Port Harcourt Metropolis. *International Journal of Innovative Education Research, 9*(3), 100-107.

https://seahipaj.org/journals-ci/sept-2021/IJIER/full/IJIER-S-12-2021.pdf

Foghang, V. M., & Titanji, P. F. (2022). Interpersonal Conflicts between Teachers: Causes and Effects in Teacher Training Colleges, North West Region, Cameroon. *Journal of Education and Teaching Methods, 1*(2), 18–31. https://doi.org/10.58425/jetm.v1i2.94

Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 197-205. https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388

Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education, 7*(2), 157–169.

Halaman, M. R. R. E. (2023). Conflict Management Styles of Principals in Selected Campuses of a Private Educational System. *Online Submission, 5*(2), 1-7. https://eric.ed.gov/?id=ED644999

Jubran, M. A. (2017). Organizational Conflict among Teachers and the Principal's Strategies of Dealing with It from the Teachers' Perspective in Schools of Jordan. *Journal of Education and Learning, 6*(1), pp. 1-18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120200.pdf

Kalagbor, L. D., & Nnokam, N. C. (2015). Principals' and Teachers' Use of Conflict Management Strategies on Secondary Students' Conflict Resolution in Rivers State-Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *6*(13), 148–153. https://eric.ed.gov/?id=EJ1080516#:~:text=http%3A//iiste.org

Kanyip, R. F. D. B. P., Ezeh, R. S., & Chioma, S. (2023). Principals' and Teachers' Perception of the Impact of Conflict Management Strategies on Effective Teaching in Secondary Schools in Enugu State, Nigeria. *International Journal of Multidisciplinary Research And Analysis*, *6*(1), 121-131. https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i1-16

Karim, D. (2015). Managing conflict by school leadership: A case study of a school from Gilgit-Biltistan. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences,* *2*(5), 340-343. https://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=pakistan_ied_pdcn

Keller, C., Heck, T., & Rittberger, M. (2022). How many sources are needed? *Proceedings of the 22nd ACM/IEEE Joint Conference on Digital Libraries*. https://doi.org/10.1145/3529372.3530933

Larasati, R., & Raharja, S. (2020). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.025

Maforche, T. P., Ebontane, N. P., & Ekoka, M. A. (2020). The effects of principals' leadership skills on conflict resolution among teachers in secondary schools in the south west region of Cameroon. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, *6*(3), 1555-1571. https://ijariie.com/FormDetails.aspx?MenuScriptId=181085

Marzuki, A. G., & Lampuasa, S. (2020). The Roles of School Principal Leadership in Developing English Teachers' Creativities in Palu. *Al-Ta Lim Journal*, *26*(3), 267–279. https://doi.org/10.15548/jt.v26i3.517

Noordin, Z. B. (2022). Investigating the Conflict Management Styles of Leadership in Secondary Schools through Structural Theory of Conflict. *Open Access Organization and Management Review*, *1*(1), 1–15. https://doi.org/10.59644/oagmr.1(1).5

Prenzel, P. V., & Vanclay, F. (2014). How social impact assessment can contribute to conflict management. *Environmental Impact Assessment Review*, *45*, 30–37. https://doi.org/10.1016/j.eiar.2013.11.003

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, *13*(3), 206–235. https://doi.org/10.1108/eb022874

Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory II.* Palo Alto, CA: Consulting

Psychologists Press.

Rarasati, N., & Pramana, R. P. (2023). *Giving Schools and Teachers Autonomy in Teacher Professional Development Under a Medium-Capability Education System*. RISE Insight Series. 2023/050.

https://doi.org/10.35489/bsg-rise-ri_2023/050

Saini, M., & Shlonsky, A. (2012). *Systematic synthesis of qualitative research*. OUP USA.

Shanka, E. B., & Thuo, M. (2017). Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, *8*(4), 63. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35449/36470

Slabu, N., & Lupu, M. L. (2020). A bibliographic study on the use of communication in relation to the school relationship - coordinating institutions [articol]. *Dspace.upt.ro*. https://dspace.upt.ro/xmlui/handle/123456789/5716

Souza, J. S. de, Teixeira, A. P., Silva, J. M. da, Pessoa, D. A., Costa, L. A. de M., Veras, A. L. C., & Coutinho, D. J. G. (2023). Conflict at school: school environment as a space for embracement/mediation and teacher interventions in the learning relationship. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências E Educação*, *9*(6), 1837–1848. https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10403

Ugwu, S., Emegini, B., Okeke-James, N., Igbokwe, I., & Oparaji, I. (2020). «The influence of principal–teacher conflict on teachers' job performance in public secondary schools in Awka South of Anambra state». *International Journal of Advanced Education and Research, 5* (4), pp. 39-42.

Uzum, T. & Ayic, A. (2017). Relationship between Communication Competence and Conflict Management Styles of School Principals. *Eurasian Journal of Educational Research, 68*, pp. 167-186. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148906.pdf

Wiemann, J. M. (1977). Explication and Test of a Model of Communicative Competence. *Human Communication Research, 3*, 195–213. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x

Η Ηγεσία στην εκπαίδευση, Προκλήσεις και προοπτικές

Leadership in education, Challenges and perspectives

Δήμητρα Παπαϊωάννου, *Διοικητικός Υπάλληλος Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, dimitrakpapaioannou@gmail.com*

Dimitra Papaioannou, *Administrative Officer of the Secondary Education Directorate of Drama, dimitrakpapaioannou@gmail.com*

Abstract: This paper undertakes a historical review of leadership theories, from the early 20th century to the present day. It analyzes the primary trends and approaches that have dominated each period, as well as the factors that have influenced them. Specifically, it examines the evolution of leadership from an authoritarian and hierarchical approach to a more participatory and transformational one. Finally, the paper focuses on the application of leadership theories in the educational context, analyzing various leadership models and the challenges faced by educational leaders.

Keywords: *Leadership research, leadership models, transformational leadership, teacher leadership, achieving goals, distributive leadership.*

Περίληψη: Η παρούσα εργασία πραγματοποιεί μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες ηγεσίας, από τις αρχές του 20ού αιώνα έως σήμερα. Αναλύονται οι κύριες τάσεις και προσεγγίσεις που έχουν κυριαρχήσει σε κάθε χρονική περίοδο, καθώς και οι παράγοντες που τις επηρέασαν. Ειδικότερα, εξετάζεται η εξέλιξη της ηγεσίας από μια αυταρχική και ιεραρχική προσέγγιση σε μια πιο συμμετοχική και μετασχηματιστική. Τέλος, η εργασία εστιάζει στην εφαρμογή των θεωριών ηγεσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αναλύοντας διάφορα μοντέλα ηγεσίας και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: *επίτευξη στόχων, έρευνα στην ηγεσία, μοντέλα ηγεσίας, μετασχηματιστική, διανεμημένη.*

Εισαγωγή

Η έννοια της ηγεσίας αποτελεί αντικείμενο έντονης επιστημονικής έρευνας και συζήτησης εδώ και δεκαετίες, με διάφορες θεωρίες και προσεγγίσεις να αναδύονται για την κατανόηση της σύνθετης και πολύπλευρης φύσης αυτού του φαινομένου. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ηγεσία έχει αποτελέσει βασικό συστατικό στοιχείο για την επιτυχία των μαθητών και τη βελτίωση του σχολείου. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει μια ιστορική ανασκόπηση των θεωριών ηγεσίας, παρακολουθώντας την εξέλιξη της ηγεσίας από τις αρχές του 20ού αιώνα έως σήμερα. Εξετάζει τις κύριες τάσεις και προσεγγίσεις

που κυριάρχησαν σε κάθε χρονική περίοδο, καθώς και τους παράγοντες που τις επηρέασαν. Ειδικότερα, η εργασία εστιάζει στη μετατόπιση από μια αυταρχική και ιεραρχική προσέγγιση σε μια πιο συμμετοχική και μετασχηματιστική.

Οι αρχές του 20ού αιώνα σημαδεύτηκαν από την εμφάνιση των θεωριών ηγεσίας που βασίζονται στα χαρακτηριστικά, οι οποίες έδιναν έμφαση στα εγγενή χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των επιτυχημένων ηγετών. Ωστόσο, οι θεωρίες αυτές σύντομα επικρίθηκαν για το περιορισμένο πεδίο εφαρμογής τους και την αδυναμία τους να λάβουν υπόψη τους παράγοντες του πλαισίου που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Στη δεκαετία του 1970, τα μοντέλα ηγεσίας βάσει της κατάστασης κέρδισαν την προβολή τους, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσαρμογής των στυλ ηγεσίας στις συγκεκριμένες ανάγκες και απαιτήσεις του οργανισμού ή του περιβάλλοντος. Τα μοντέλα αυτά υπογράμμισαν την ανάγκη οι ηγέτες να είναι ευέλικτοι και να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες δυναμικές του περιβάλλοντός τους.

1. Η συζήτηση σχετικά με την ταξινόμηση της ηγεσίας

Ο Peter Northouse (2019) αναφέρει πως η ηγεσία είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, για την οποία δύσκολα μπορούμε να καταλήξουμε σε έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό. Στο πλαίσιο αυτό συγκεντρώνοντας στοιχεία από διάφορους ερευνητές ταξινομεί χρονικά μία σειρά από ορισμούς οι οποίοι αρχικά και κατά την περίοδο 1900-1929 επικεντρώνονταν στον έλεγχο και τη συγκέντρωση της εξουσίας, με κοινό θέμα την κυριαρχία.

Στη συνέχεια και κατά τη δεκαετία του 1930, η αναδυόμενη προσέγγιση της ηγεσίας περισσότερο ως επιρροής παρά ως κυριαρχίας έφερε στο επίκεντρο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικότητας του ηγέτη και των συλλογικών χαρακτηριστικών μιας ομάδας ατόμων. Αργότερα κατά τη δεκαετία του 1940 διαφοροποιήθηκε η ηγεσία μέσω πειθούς από την ηγεσία μέσω εξαναγκασμού, ενώ κατά τη δεκαετία του 1950 κυριάρχησαν τρεις τάσεις: η συνεχιζόμενη απήχηση της θεωρίας ομάδων, βάσει της οποίας η ηγεσία ορίζεται ως οι δραστηριότητες των ηγετών εντός της ομάδας, η ηγεσία ως σχέση που αναπτύσσει κοινούς στόχους, βάσει της οποίας η ηγεσία συσχετίζεται με τη συμπεριφορά του ηγέτη· και η αποτελεσματικότητα, βάσει της οποίας η ηγεσία ορίζεται ως ικανότητα επηρεασμού της συλλογικής απόδοσης της ομάδας.

Στη δεκαετία του 1960 επικράτησε ο ορισμός της ηγεσίας ως συμπεριφοράς, η οποία επηρέασε τους ανθρώπους αποσκοπώντας στην επίτευξη κοινών στόχων, ενώ στη δεκαετία 1970 η ομαδοκεντρική προσέγγιση έδωσε τη θέση της στην προσέγγιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς, βάσει της οποίας η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως συγκρότηση και συντήρηση ομάδων ή οργανισμών για την επίτευξη αμοιβαίων, σε επίπεδο ομάδας ή οργανισμού, στόχων.

Τη δεκαετία του 1980 καταγράφεται μία σημαντική αύξηση δημοσιεύσεων σχετικών με τη φύση της ηγεσίας, φέρνοντας το θέμα στο επίκεντρο της ακαδημαϊκής και δημόσιας σφαίρας. Ως αποτέλεσμα προέκυψε ένα ευρύ φάσμα ορισμών για την ηγεσία, το οποίο χαρακτηρίζεται από γόνιμες παραλλαγές πάνω σε προϋπάρχουσες θεματικές, όπως η διάκριση της ηγεσίας από το μάνατζμεντ, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και η ηγεσία ως μετασχηματιστική διαδικασία.

Από τη δεκαετία του 1990 έως τον 21ο αιώνα, η αντιπαράθεση σχετικά με το εάν η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι ανεξάρτητες διαδικασίες συνεχίζεται έως σήμερα, ωστόσο, οι νέες έρευνες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της ηγεσίας, μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων ώστε να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό, χωρίς να επιδιώκουν να βρουν νέους ορισμούς. Στο πλαίσιο αυτό κυριάρχησαν έννοιες όπως η αυθεντική ηγεσία που δίνει έμφαση στην αυθεντικότητα των ηγετών και της ηγεσίας τους, η πνευματική ηγεσία που επικαλείται αξίες και χρησιμοποιεί την αίσθηση καθήκοντος και συναδελφικότητας για να κινητοποιήσει τους υφιστάμενους, η ηγεσία μέσω του «υπηρετείν» η οποία τοποθετεί τον ηγέτη στην υπηρεσία των άλλων, ή και η ηγεσία μέσω του «ακολουθείν» η οποία εστιάζει στους υφιστάμενους και στον ρόλο που διαδραματίζουν στη διαδικασία της ηγεσίας. Ακόμη η προσαρμοστική ηγεσία, μέσω της οποίας οι ηγέτες ενθαρρύνουν τους υφισταμένους να προσαρμόζονται μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της αντιμετώπισης προκλήσεων και αλλαγών, αλλά και η διαλεκτική ηγεσία, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι η ηγεσία δεν διαμορφώνεται τόσο από τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές του ηγέτη, αλλά μέσω της σχέσης και των επικοινωνιακών πρακτικών που γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ του ηγέτη και του υφιστάμενου.

Γενικά η συζήτηση σχετικά με την ταξινόμηση της ηγεσίας, έχει μία μακρόχρονη πορεία καθώς από τη δεκαετία του 1930 ακόμη, οι σχετικές μελέτες προσδιόρισαν δύο βασικές τάσεις ηγεσίας, αλλά και μία ενδιάμεση. (Lewin., Lippitt, & White, 1939)

Η πρώτη από αυτές, εκφράζοντας ουσιαστικά την κλασική σχολή της διοίκησης, ήταν η αυταρχική μορφή ηγεσίας, όπου ο αυταρχικός ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και εποπτεύει στενά τους υφισταμένους του.

Η δεύτερη μορφή η δημοκρατική, παίρνοντας στοιχεία από τη νεοκλασική σχολή, στρέφει το ενδιαφέρον προς τον εργαζόμενο και βασίζεται στην τάση ο δημοκρατικός ηγέτης να ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να μη τους εποπτεύει πολύ στενά.

Ανάμεσα σε αυτές τις μορφές, μία τρίτη εκδοχή ηγεσίας η «Laissez-faire» ή αλλιώς το εξουσιοδοτικό μοντέλο ηγεσίας, ισορροπεί στο να μην παρεμβαίνει ο ηγέτης καθόλου επιτρέποντας στους εργαζομένους να πάρουν μόνοι τους αποφάσεις.

Η προσέγγιση αυτών των πρώτων μορφών ταξινόμησης της ηγεσίας, επιβεβαιώνει εξ αρχής και το αυτονόητο: ότι η αξία ή η απαξία ενός μοντέλου, δεν καθορίζεται αποκλειστικά και μόνο από τη δομή του, όσο από τους ανθρώπους που το υλοποιούν, αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό εφαρμόζεται.

Έτσι, λοιπόν, όταν μία ομάδα ανθρώπων διαθέτει κουλτούρα συνεργασίας και έχει υψηλά εσωτερικά κίνητρα απασχόλησης, δε χρειάζεται, ίσως, στενή επιτήρηση προκειμένου να επιτελέσει το έργο της. Κατά συνέπεια ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό. Απεναντίας, κάθε άλλη περίπτωση έρχεται να ενισχύσει την επιχειρηματολογία υπέρ της αυταρχικής μορφής ηγεσίας. Τέλος, ένα «Laissez-faire» μοντέλο θα μπορούσε να αποτελέσει και μία ευκαιρία αποφυγής ευθυνών για έναν αδιάφορο ηγέτη.

Είναι γεγονός ότι τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου επιδρούν καταλυτικά και στην άσκηση του διοικητικού του έργου. Έτσι μία χαρισματική προσωπικότητα θα έχει ίσως όλα τα εχέγγυα επίτευξης των στόχων μιας σύγχρονης διοίκησης. Η χαρισματική ηγεσία περιλαμβάνει πίστη, δέσμευση, αφοσίωση, εμπιστοσύνη, έμπνευση, θαυμασμό, ανάληψη ρίσκου, αυτοθυσία, διάρθρωση οράματος, μη συμβατική συμπεριφορά, ευαισθησία, κατανόηση και ενσυναίσθηση (Weber, 1968).

Ο Conger, (1989) διέκρινε τέσσερις στρατηγικές ή στάδια στη δράση της χαρισματικής ηγεσίας, κυρίαρχο στοιχείο των οποίων είναι:

(α) η διαμόρφωση ενός οράματος που ανταποκρίνεται στις συνθήκες και τις ανάγκες του οργανισμού,

(β) η χρήση μιας ρητορικής που υποστηρίζει την αναγκαιότητα και τους λόγους της υλοποίησης του οράματος,

(γ) η οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, καθώς και

(δ) η ενδυνάμωση των μελών στην υλοποίηση του οράματος μέσα από την παραδειγματική συμπεριφορά του ηγέτη.

Με την έννοια και τη σημασία αυτή η οραματική ηγεσία, (Sashkin (1986), φιλοδοξεί να συμπεριλάβει τρεις βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης της ηγεσίας, που κυριαρχούν ξεχωριστά σε άλλες θεωρίες: τη συμπεριφορά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα της οργάνωσης.

Πρωταρχική ενασχόληση του ηγέτη που ασκεί οραματική ηγεσία, σύμφωνα με τον Sashkin, (1986) θα πρέπει να είναι ο μετασχηματισμός της οργανωσιακής κουλτούρας, ώστε να αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση του οράματος, στο οποίο προσβλέπει η οργάνωση. Το όραμα αυτό θα πρέπει να προσφέρει μία προοπτική του μέλλοντος, η οποία να είναι ξεκάθαρη. Θα πρέπει συνάμα το όραμα να είναι πραγματοποιήσιμο, να υποκινεί και να παρακινεί προς την επίτευξη των στόχων, να διεγείρει το πνεύμα, να δημιουργεί ενθουσιασμό και να προκαλεί τις ικανότητες και τα ταλέντα των μελών της οργάνωσης.

Τα βασικά, βέβαια, χαρακτηριστικά της οραματικής ηγεσίας συνδέονται με ηγέτες, οι οποίοι/ες, επιδεικνύουν προσωπικό ενδιαφέρον, ενέργεια, ζωτικότητα και επιμονή σε βασικές αξίες, ασκούν ηθική ηγεσία όταν τους αποδίδεται η δύναμη και δεν διαφθείρονται όταν η εξουσία παραμένει σε αυτούς. Επιπρόσθετα, διατηρούν καλές σχέσεις, αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα και γενικότερα εμπνέουν για προσωπική βελτίωση των υφισταμένων τους.

Στο σημείο όμως αυτό θα πρέπει να κάνουμε μία σημαντική αναγωγή της έννοιας «ηγεσία» από τα άτομα στις δομές και γενικότερα στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Το βασικό ερώτημα είναι κατά πόσο η ηγεσία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της χαρισματικής και της οραματικής ηγεσίας. Αυτό είναι ένα ερώτημα το οποίο μπορεί να διερευνηθεί και ίσως να απαντηθεί εξετάζοντας αν η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική αποπνέει εμπιστοσύνη, έμπνευση, θαυμασμό, διάρθρωση οράματος, κατανόηση και ενσυναίσθηση.

Θα πρέπει μάλιστα να σκεφτούμε πως η άσκηση της εξουσίας από τα άτομα που την ασκούν είναι αλληλένδετη με την εξουσία που προσλαμβάνουν από το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν και εξελίσσονται.

Στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας η πιο γνωστή ίσως ταξινόμηση της ηγεσίας σε μοντέλα και τύπους, ξεκινά με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999) οι οποίοι περιέγραψαν έξι (6) τύπους ηγεσίας:

Η ενδεχομενική ηγεσία (contigent), (Χρονοπούλου,2012), αναδεικνύει τη σχέση που έχει το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, με τη συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου που ασκεί στον οργανισμό αυτό εξουσία. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση κάθε ηγετικό στέλεχος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, θα πρέπει να διαθέτει ευελιξία προσαρμογής στα διάφορα προβλήματα που αναδύονται.

Η διοικητική ή διαχειριστική (managerial) ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα, δεδομένου ότι βασίζεται στην τυπική διεκπεραίωση συγκεκριμένων ιεραρχικά εντολών. Το εν λόγω μοντέλο συμπληρώθηκε αργότερα από τους Bush & Glover, (2003) με την έννοια της συναλλακτικής (transactional) ηγεσίας και με παρόμοια με τη διοικητική χαρακτηριστικά.

Σε αντίθεση με την αυστηρή δομή της διοικητικής, διαχειριστικής ή συναλλακτικής ηγεσίας, η μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία έρχεται να προσδώσει ένα διαφορετικό περιεχόμενο στη συζήτηση που εξελίσσεται προβάλλοντας τα στοιχεία της καινοτομίας και της αλλαγής. Στην προοπτική αυτή συμπεριλαμβάνει και στοιχεία της συμμετοχικής (participative) ηγεσίας.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke, η διοικητική ηγεσία προσεγγίζει περισσότερο την έννοια της κλασσικής διοίκησης και πρόκειται για μία μορφή η οποία εξισώνει την ηγεσία με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών παρά με τη διαχείριση των ανθρώπων. Την αναφέρουμε ωστόσο εδώ δεδομένου ότι συνάδει σχεδόν απόλυτα με τη διοικητική δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στη μορφή αυτής της ηγεσίας η δύναμη και η επιρροή του ηγέτη εξαρτώνται αναλογικά από τη διοικητική θέση που κατέχει στην ιεραρχία. Αν και δε συνδέεται με την προοπτική και το όραμα, η σημαντικότητα του μοντέλου αυτού της ηγεσίας έγκειται στο ότι αποτελεί το απαραίτητο προαπαιτούμενο της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού, καθώς η ικανοποιητική διεκπεραίωση καθηκόντων, λειτουργιών και συμπεριφορών διευκολύνει τόσο το έργο των μελών του οργανισμού όσο και της διοίκησης γενικότερα (Shamir, House, & Arthur, 1993).

Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο τόσο έμμεσα, για λόγους δηλαδή αυτοσυντήρησης, όσο και άμεσα, ως επιλογή, επικρατεί σε ένα μεγάλο βαθμό στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Μία μορφή της ηγεσίας η οποία έχει να δώσει πολλά στοιχεία στη σύγχρονη προοπτική της ηγεσίας είναι η μετασχηματιστική ηγεσία. Πρόκειται για μια μορφή ικανή να μεταμορφώνει τους ανθρώπους, καθώς περιλαμβάνει συναισθήματα, αξίες, ηθικές, ιδανικά και μακροπρόθεσμους στόχους, την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων και την αντιμετώπιση ή τη μεταχείρισή τους ως ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα από τους ηγέτες τους (Shamir, House, & Arthur, ό.π.). Με την έννοια αυτή η μετασχηματιστική ηγεσία δεν επιδιώκει να συντηρήσει μία κατεστημένη κατάσταση όπως ενδεχομένως αυτή ορίζεται από την κεντρική διοίκηση, ενώ το βασικό κίνητρο που εμφυσά στα μέλη ενός οργανισμού είναι η διάθεση για αλλαγή και η καινοτομία. Βεβαίως, όλα αυτά εκπέμπουν μία θετική αύρα ως προς τη θεωρητική τους πλαισίωση, αν και πρακτικά εμπίπτουν σε μία σειρά από περιορισμούς.

Ο Bass (1985) αναλύοντας περαιτέρω τη μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρει πως αυτή αποτελείται από τέσσερεις αλληλένδετους παράγοντες που είναι: το χάρισμα, η εμπνευσμένη κινητοποίηση, η πνευματική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Η μετασχηματιστική ηγεσία, ωστόσο, διαφοροποιείται από τη χαρισματική ηγεσία, υπό την έννοια ό,τι το χάρισμα διεγείρει ισχυρά υφιστάμενα συναισθήματα και αναγνώριση, παράλληλα με μια πιθανή εξάρτηση στον ηγέτη, αλλά αυτό δεν παρακινεί απαραίτητα τους υφιστάμενους να παρακάμψουν το ενδιαφέρον για τον εαυτό τους. Αντίθετα, η μετασχηματιστική προσέγγιση ενδυναμώνει τους υφιστάμενους ώστε να αλλάξουν από μόνοι τους τα κίνητρα τους μέσω της εκπαίδευσης και της καθοδήγησης (Kouzes, 1989) και αυτό αποτελεί ένα ισχυρό στοιχείο διαφοροποίησης από τη χαρισματική.

2. Σύγχρονες προεκτάσεις

Είναι γεγονός ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας μοιάζει να είναι αρκετά συμβατό και με την προοπτική της αυτονομίας των σχολικών μονάδων όπως αυτή προωθείται μέσα από το Ν. 4823/2021, η οποία προϋποθέτει τις δύο βασικές αρχές της ματασχηματιστικής ηγεσίας: την αλλαγή και την καινοτομία.

Ενδεικτικά στοιχεία ως προς αυτό αποτελούν το πολλαπλό βιβλίο και η δυνατότητα επιλογής διδακτικού βιβλίου σε κάθε μάθημα που διδάσκεται στις σχολικές μονάδες της δημόσιας ή ιδιωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η σύναψη συμφωνιών συνεργασίας με σκοπό τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα και δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού, κοινωνικού ή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, η λειτουργία Εκπαιδευτικών Ομίλων, αλλά και μία σειρά από θεσμούς που άπτονται της εσωτερικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως είναι οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές και οι Μέντορες.

Ωστόσο, μία σειρά από περιορισμούς που αφορούν στο ισχύον συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν φραγμούς, καθώς η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται συχνά να συνάδει περισσότερο με τα πρότυπα μιας διοικητικής ηγεσίας. Μέσα μάλιστα από τη φιλοσοφία της διοικητικής ηγεσίας και συνακόλουθα ενός αυστηρά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, προκύπτει η συναλλακτική μορφή της ηγεσίας (Kuhnert, Lewis, 1987), η οποία επικεντρώνεται στον ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της απόδοσης των στελεχών που την εφαρμόζουν.

Ουσιαστικά οι ηγέτες που εφαρμόζουν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας εστιάζουν σε συγκεκριμένα καθήκοντα και χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες για να παρακινήσουν τους εργαζόμενους. Αυτή η θεωρία υιοθετεί μία συμπεριφορική τάση στην ηγεσία, βασιζόμενη σε ένα σύστημα ανταμοιβών και τιμωριών. Βασικές της αρχές είναι ότι οι άνθρωποι εκτελούν το καλύτερο δυνατό όταν η αλυσίδα εντολής είναι σαφής, καθώς και ότι οι υφιστάμενοι πρέπει να παρακολουθούνται προσεκτικά ώστε να διασφαλίζεται ότι οι προσδοκίες ικανοποιούνται.

Η συναλλακτική ηγεσία μοιάζει να είναι πιο αποτελεσματική σε καταστάσεις κρίσεων, όταν η εστίαση πρέπει να βρίσκεται στην εκπλήρωση ορισμένων καθηκόντων. Έτσι, με την ανάθεση σαφώς καθορισμένων καθηκόντων σε συγκεκριμένα άτομα, οι ηγέτες μπορούν να διασφαλίσουν ότι αυτά θα υλοποιηθούν. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των στελεχών της εκπαίδευσης για τη συναλλακτική ηγεσία, συνδέεται σε ένα μεγάλο βαθμό και με τον παράγοντα της γραφειοκρατικής και ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος και με την έννοια αυτή η εφαρμογή της συχνά παρουσιάζεται και ως μία αναγκαιότητα.

Ωστόσο, η έννοια της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», όπως ορίζεται από τον Burns (1978) βασίζεται στην από κοινού συνεργασία ηγετών και μελών μιας ομάδας, ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής. Όμως ως πρακτική δεν προχώρησε στην ανάπτυξη μιας πλήρους θεωρίας και αντίστοιχων τεχνικών μέτρησης αυτής της διαδικασίας. Μάλιστα ο Burns (1978) θεώρησε πως ένας ηγέτης μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε ως συναλλακτικός είτε ως μετασχηματιστικός. Με την έννοια αυτή θα μπορούσαμε να έχουμε μία σειρά από ηγέτες οι οποίοι/ες σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο θα ήθελαν να εφαρμόσουν την μετασχηματιστική ηγεσία, θα μιλούν ίσως για αυτή με τα καλύτερα λόγια, θα την υποστηρίζουν ενδεχομένως σε ανακοινώσεις σε συνέδρια, σε άρθρα ή σε διατριβές, ωστόσο εκ των πραγμάτων θα είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν ένα διοικητικό προφίλ με προσανατολισμό στη συναλλακτική ηγεσία.

Όμως το ζήτημα αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συζήτησης σε επιστημονικό επίπεδο έτσι ο Bass (1985) καλύπτοντας κατά μία έννοια τις αδυναμίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ανέπτυξε μία θεωρία κατά την οποία ο ίδιος ο ηγέτης μπορεί να χαρακτηρίζεται από στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας και παράλληλα από στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η πλήρης θεωρία αυτής της μορφής ηγεσίας παρουσιάζει το ηγετικό στυλ «Full Range Leadership Theory» ως μια πολυδιάστατη δομή που περιλαμβάνει παράγοντες συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Antonakis, House, 2002).

Οπωσδήποτε οι απόψεις του Bass αποτελούν ένα σημαντικό εφαλτήριο μίας διαφορετικής συζήτησης περί ηγεσίας, καθώς στην ιδιότυπη αυτή συνύπαρξη συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, η συναλλακτική καλύπτει τις συνθήκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος που είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με ιεραρχική δομή, κεντρικά αποφασισμένη εκπαιδευτική πολιτική και με στελέχη ως εντολοδόχους και εκτελεστές προκαθορισμένων πολιτικών, τη στιγμή που η μετασχηματιστική ηγεσία, συνεισφέρει στο όραμα της αλλαγής και της καινοτομίας.

Με την έννοια αυτή, η Full Range Leadership Theory, εκφράζει μία σύγχρονη πραγματικότητα, καθώς μπορεί να εξηγήσει την πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας και να μετρήσει εμπειρικά συμπεριφορές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν την έκβαση ηγεσίας. Μία βασική πάντως παράμετρος επιτυχίας αυτού του ιδιότυπου συνδυασμού ηγεσίας αποτελεί η ισχυρή προσωπικότητα των ηγετών οι οποίοι/ες καλούνται όχι μόνο να ισορροπήσουν, αλλά και να νηματοδοτήσουν ένα πρότυπο ηγεσίας το οποίο δε θα είναι τόσο συμβατό με την υπάρχουσα κατάσταση. Πάντα βέβαια θα ελλοχεύει ο κίνδυνος μια αποτυχίας ή παρεκτροπής προς τη μία ή την άλλη κατάσταση.

3. Η διανεμημένη ηγεσία στη σύγχρονη πραγματικότητα

Μέσα από την προβληματική που αναπτύξαμε έως τώρα μπορούμε να αναδείξουμε ως μία πρόταση τη φιλοσοφία της διανεμημένης ηγεσίας (distributive leadership), η οποία αποτελεί περισσότερο ένα τρόπο σκέψης σχετικά με την ηγεσία παρά μια ακόμα τεχνική ή πρακτική (Bennett, Wise, Woods, Philip and Harvey, Janet (2003). Άλλωστε, η διανεμημένη ηγεσία εκφράζεται με διαφορετικές ονομασίας, όπως:

συνηγεσία (co-leadership),

ηγεσία ενδυνάμωσης (empowerement leadership),

αυτοηγεσία (self-management),

ηγεσία που υπηρετεί (servant leadership)

συμμετοχική (participative leadership),

κατανεμημένη (shared leadership).

Η διανεμημένη ηγεσία, (Greenleaf, 1977), παρουσιάζεται συχνά απέναντι στην παραδοσιακή διοικητική και συναλλακτική έννοια της ηγεσίας που αναφέρεται σε μία σειρά χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δραστηριοτήτων διαφόρων ατόμων, τα οποία βρίσκονται στην κορυφή μιας ιεραρχικής οργάνωσης. Προκειμένου να συζητήσουμε όμως για τη διανεμημένη ηγεσία θα πρέπει να κάνουμε μία υπέρβαση: να ξεπεράσουμε την κλασσική έννοια του μοναδικού ηγέτη που ιεραρχικά βρίσκεται στην κορυφή της διοίκησης και του ελέγχου (Spillane, Camburn, Stitziel Pareja, 2007).

Ουσιαστικά στη διανεμημένη ηγεσία η ατομική και συλλογική ικανότητα ενισχύονται προκειμένου να ενδυναμωθεί η αποτελεσματικότητα ενός έργου και αυτό γίνεται με τη

διανομή των λειτουργιών της ηγεσίας μεταξύ των διαφόρων εκπροσώπων μιας ομάδας ή οργάνωσης. Με την έννοια αυτή η διανεμημένη ηγεσία, αποτελεί ουσιαστικά μία δυναμική λειτουργία, που προϋποθέτει δέσμευση για κάποια κοινή αποστολή και ένα κοινό όραμα.

Στην διανεμημένη προοπτική της ηγεσίας ο ρόλος του ενός ατόμου που ασκεί ηγεσία δεν αφαιρείται ούτε υπονομεύεται, απλά διαφοροποιείται. Οι ηγέτες εδώ μπορούν να είναι πολλοί. Έτσι σε επίπεδο μιας σχολικής μονάδας, το ρόλο αυτό μπορεί να έχουν ο σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητές/τριες, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών κ.ά. Αντίστοιχα, σε επίπεδο μίας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ο ρόλος μπορεί να επιμερίζεται στο προσωπικό της διεύθυνσης, στους διευθυντές και στις διευθύντριες των σχολικών μονάδων ευθύνης της Διεύθυνσης κ.ο.κ. Σε κάθε περίπτωση όλοι/ες μαζί αποτελούν μια ηγετική ομάδα, στην οποία διαμοιράζεται η ηγεσία και κάθε πρόσωπο μπορεί να συμμετέχει στην άσκηση της ηγεσίας και υπό αυτήν την έννοια έχουμε μια μορφή συλλογικής εργασίας με διανομή ευθυνών και ρόλων.

Πολύ σημαντικό παράγοντα λοιπόν αυτής της προοπτικής αποτελούν οι εκφάνσεις της διανεμημένης ηγεσίας, που προαναφέραμε. Έτσι η έννοια της συνηγεσίας βασίζεται στην λογική συνεργασίας περισσοτέρων του ενός ηγετών σε μία διαδικασία, οι οποίοι/ες μπορεί να μην είναι πρόσωπα με τη συμβατική τους μορφή, αλλά ομάδες, σύλλογοι, θεσμοί, κ.ά.

Επίσης, η ηγεσία ενδυνάμωσης αποτελεί μία εξαιρετική παράμετρο στη βάση της οποίας η ενδυνάμωση των ατόμων που αποτελούν το δυναμικό ενός οργανισμού, βρίσκεται σε προτεραιότητα. Με την έννοια αυτή, όλοι και όλες συμμετέχουν σε μία διαδικασία, προσφέρουν τον καλύτερό τους εαυτό στην υλοποίηση ενός έργου και τα αποτελέσματα μπορούν να είναι εντυπωσιακά.

Σημαντική θέση στην όλη φιλοσοφία της διανεμημένης ηγεσίας έχει και η αυτοηγεσία, η οποία θα μπορούσε να είναι και η πιο σημαντική παράμετρος της ηγεσίας, δεδομένου ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης, θα πρέπει πρωτίστως να διαθέτει αυτοέλεγχο προκειμένου να ελέγχει τον εαυτό του. Με απλά λόγια θα πρέπει κάποιος/α να είναι σε θέση να ηγηθεί του ίδιου του/της του εαυτού. Σε κάθε διαφορετική περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος οποιεσδήποτε ενέργειες να κατευθύνονται από κίνητρα ανιδιοτελή που βλάπτουν το κοινό συμφέρον.

Τέλος, η ηγεσία που υπηρετεί προϋποθέτει έναν ανώτερο βαθμό συνείδησης και αντίληψης των πραγμάτων και οπωσδήποτε βασική συνθήκη επίτευξης κάθε συλλογικού στόχου σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Ουσιαστικά η ηγεσία που υπηρετεί συνδέεται και με την ηθική αλλά και την εκπαιδευτική ηγεσία, με την έννοια ότι το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση δεν μπορούν να κυριαρχούνται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις και αυτή η αντίθεση πηγάζει από τους στόχους των δύο ειδών οργάνωσης (Wong, 1998).

Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος και κάθε απόφαση και πρακτική κινείται σύμφωνα με αυτό. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου έχει μία έντονα ηθική διάσταση, καθώς αφορά όχι μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και αρχών.

Το κέρδος ως πυρήνας της οργάνωσης μιας επιχείρησης καθορίζει και την οργανωσιακή της δομή. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής βασίζεται στην αποδοτικότητά της και όχι στην ηθική που τη διέπει, ενώ η λήψη αποφάσεων γίνεται κατά κύριο λόγο από τους/τις διευθυντές/ντριες και με έμφαση πάντα στο μεγαλύτερο κέρδος. Η όποια συμμετοχική λήψη αποφάσεων καθορίζεται, επίσης, από την πιθανότητα αύξησης του κέρδους Από την άλλη, ένα σχολείο που στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών και μαθητριών, αλλά και τη μεταφορά σε αυτούς των αρχών της δημοκρατίας, οφείλει να ακολουθεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων σχετικές με αυτές τις αρχές.

Συμπεράσματα

Η έρευνα πάνω στην ηγεσία έχει καταδείξει μια συνεχή εξέλιξη των θεωριών και των πρακτικών που τη διέπουν. Από τις αρχικές προσεγγίσεις, η ηγεσία εξελίχθηκε σε μια πιο συμμετοχική και μετασχηματιστική διαδικασία, που δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση των μελών μιας ομάδας και στην επίτευξη κοινών στόχων.

Η ηγεσία δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το ιστορικό πλαίσιο, τον οργανισμό, την κουλτούρα και τα άτομα που εμπλέκονται. Οι θεωρίες ηγεσίας έχουν εξελιχθεί από προσωποκεντρικές προσεγγίσεις σε προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις σχέσεις και τη διαμόρφωση του οργανισμού. Η ηγεσία στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει μοναδικές προκλήσεις και απαιτεί την εφαρμογή μοντέλων που να συνδυάζουν στοιχεία της μετασχηματιστικής και της διανεμημένης ηγεσίας. Η έρευνα στην ηγεσία συνεχίζει να εξελίσσεται, με νέες θεωρίες και προσεγγίσεις να αναδύονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antonakis, J. and House R. J. (2002). «Transformational and charismatic Leadership: The road ahead», US/Mountain, United States

Antonakis, J., Avolio, B. J. and Sivasubramaniam, N. (2003) «Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire', The Leadership Quarterly», 14(3), pp. 261-295

Bass, B.M. (1985). «Leadership and Performance beyond Expectations», Free Press, New York, NY, 19–27

Bass, B.M. (1985). «Leadership and Performance beyond Expectations», Free Press, New York, NY, 19–27

Bennett, N., Wise, C., Woods, Philip A and Harvey, Janet A. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. National College for School Leadership.

Burns, J. M. (1978) «Leadership». New York: Harper & Row, 63–87

Bush, T. & Glover, D. (2003) School Leadership: Concepts & Evidence. Nottingham: National

Conger, J.A. (1989) «The charismatic leader: beyond the mystique of exceptional leadership» Jossey-Bass, San Francisco

Daniëls Ellen, Annie Hondeghem, Filip Dochy "A review on leadership and leadership development in educational setting", 2019

Greenleaf, R. K.(1977). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. New York: Paulist Press.

Kouzes, J.M. (1989). «Secret to success», Executive Excellence, Vol. 6, 3-6

Kuhnert, K.W., Lewis, P. (1987) «Transactional and transformational leadership: A constructive developmental analysis». Academy of Management Review. 12, 648–657

Leithwood, K. & Duke, D.(1999). A Century's quest, to Understand school- Leadership. Στο Murphy and Karen Seashore Louis (Eds.). Handbook of Research on Educational Administration, San Francisco:Jossey-Bass publishers.

Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939) «Patterns off aggressive behavior in experimentally created social climates», Journal of Social Psychology,10, 271-279

Northouse P. (2019) Ηγεσία: Θεωρία και πράξη, 8η έκδοση, Παπασωτηρίου, Αθήνα

Sashkin, M. (1986) «A manager's guide to performance management, checkmate books», New Mexico

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993) «The motivational effects of charismatic leadership: A selfconcept based theory», 17–32

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993), ό.π.

Spillane, J., Camburn, E., Stitziel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. Leadership and Policy in Schools, 6(1), 103-125.

Weber, M. (1968) «Economy and Society» (trans. ed. G. Roth and C. Wittich), Bedminster Press, New York, στο Καρκαλά, Α. (2020), «Το στοίχημα για μια αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο Δημόσιο Τομέα», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα

Wong, K.(1998). Culture and moral leadership in education. Peabody Journal of Education, 73(2), 106-125.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). «Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη.», Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχοκοινωνικό κλίμα και το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης

Interpersonal relationships, psychological climate and burnout syndrome

Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση, *Διευθύντρια Γυμνασίου Γαλατινής, evivard4711@gmail.com*

Μαγδαληνή Γκιώνη, *Διευθύντρια Γενικού Λυκείου Αγίων Θεοδώρων Κορινθίας, maggygkioni@gmail.com*

Zoumpoulia Paraskevi Vardiampasi, *Headmistress of Gymnasium of Galatini, evivard4711@gmail.com*

Magdalini Gkioni *Headmistress of General Lyceum of Agioi Theodoroi Corinthia, maggygkioni@gmail.com*

Abstract: According to a large number of empirical studies from around the world, teachers tend to experience burnout to a greater or lesser extent. Burnout is undoubtedly a modern scourge that is increasingly common in schools, affecting the quality of interpersonal relationships fostered, the quality of teachers' work and, above all, their physical and mental health and well-being. The syndrome is attributed to a variety of internal factors that relate to the individual and the particular characteristics of his or her temperament. At the same time, however, it is also attributed to a number of external factors that are related to the nature and demands of the work context. Empirical evidence supports the existence of a bidirectional relationship between the quality of interpersonal relationships that teachers form in their work context and burnout. According to this, it appears that the quality of interpersonal relationships that the teachers develops in the school context tends to have a significant impact on the triggering of the syndrome, but the reverse is also true: the phenomenon of burnout seems to have further negative effects on the teacher's interpersonal relationships. For this reason, the relationships that teachers develop with students, supervisors, colleagues, parents and guardians, and even the personal and social relationships that they cultivate, are put under the microscope of researchers on a daily basis. The study of this phenomenon contributes to the development of a series of theoretical models and research tools in order to provide meaningful solutions and take appropriate measures that will contribute to the cultivation of harmonious interpersonal relationships in schools and promote the well-being of teachers and students, while improving the quality of the learning process and learning outcomes.

Keywords: Occupational burnout, teachers, secondary education, interpersonal relationships, psychological climate.

Περίληψη: Διεθνώς, σύμφωνα με πολλές εμπειρικές μελέτες οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βιώνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης

(burnout). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια σύγχρονη μάστιγα, η οποία εμφανίζεται ολοένα και πιο συχνά στα σχολεία και η οποία πλήττει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που καλλιεργούνται, την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών και κυρίως τη σωματική και ψυχική υγεία και ευεξία. Το σύνδρομο αποδίδεται σε ποικίλους εσωτερικούς παράγοντες που αναφέρονται στο ίδιο το άτομο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του. Παράλληλα, όμως αποδίδεται και σε πλήθος εξωτερικών παραγόντων που άπτονται της φύσης και των απαιτήσεων του εργασιακού πλαισίου. Εμπειρικά δεδομένα στοιχειοθετούν την ύπαρξη μιας αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός στο εργασιακό του πλαίσιο και στην εργασιακή εξουθένωση. Σύμφωνα με αυτά διαφαίνεται ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο τείνουν να επιδρούν σημαντικά στην πυροδότηση του συνδρόμου, αλλά ισχύει και το αντίστροφο, ότι το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης φαίνεται πως ασκεί περαιτέρω αρνητικές επιδράσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, τους προϊσταμένους, τους συνεργάτες, τους γονείς και κηδεμόνες, αλλά ακόμη και οι προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που καλλιεργούν τίθενται καθημερινά υπό το μικροσκόπιο των ερευνητών. Η μελέτη του φαινομένου συμβάλλει στην ανάπτυξη πλήθους θεωρητικών μοντέλων και ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να δοθούν ουσιαστικές λύσεις και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολεία και τα οποία θα προάγουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και τα μαθησιακά επιτεύγματα.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχολογικό κλίμα.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι κοινωνικοί και ψηφιακοί μετασχηματισμοί επηρεάζουν αναπόφευκτα τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί το βασικότερο πυλώνα για την προετοιμασία των πολιτών για το σύγχρονο κόσμο. Η Βαρδιάμπαση (2017) υποστηρίζει ότι η βελτίωση της εσωτερικής ποιότητας των υπηρεσιών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς «αποτελεί ουσιώδη παράμετρο για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη σε μακροεπίπεδο με την κοινωνικοοικονομική ανταγωνιστικότητα της χώρας». Ωστόσο, αυτή η παράμετρος δεν μπορεί να διασφαλιστεί εάν δεν προηγηθεί η δημιουργία ποσοτικών και ποιοτικών προτύπων αναφοράς και κριτηρίων αποτίμησης της δημόσιας υγείας, ευεξίας και αίσθησης ασφάλειας και ευημερίας στο σχολικό συγκείμενο. Τέτοια μπορεί να είναι τα μαθησιακά ορόσημα που θεωρούνται απαραίτητα για μια αξιοπρεπή ζωή, οι δυνατότητες ένταξης και παραμονής στην αγορά εργασίας και η θεμελίωση αρμονικών, δημοκρατικών, ανοιχτών και συνεκτικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων (Working Group on

Youth of the Regional Collaborative Platform for Latin America and the Caribbean, “Latin American and Caribbean Youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development: An Examination from within the United Nations System” (LC/TS.2021/74), 2021).

Σύμφωνα με την έκθεση Key Considerations for Inclusion of School Quality/Student Success Indicators in State Accountability Systems as Required by the Every Student Succeeds Act - CSAI Report (2017) η δημιουργία υγιών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, είτε αυτά είναι φυσικά είτε ψηφιακά, σχετίζεται με τη βιωσιμότητα και τη συμπερίληψη και ασκεί σαφείς επιδράσεις στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής κοινότητας και στην ατμόσφαιρα του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έκθεση «Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση των νέων που είναι απαραίτητες για μια παραγωγική, δημιουργική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία» (Key Considerations for Inclusion of School Quality/Student Success Indicators in State Accountability Systems as Required by the Every Student Succeeds Act - CSAI Report, 2017, σ.7). Στην ίδια έκθεση αναδεικνύεται η επίδραση του σχολικού κλίματος α) στην προσήλωση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικοοικονομικές ομάδες β) στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων, γ) στη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και δ) στον περιορισμό των προβλημάτων πειθαρχίας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές καινοτομίες και οι υφιστάμενοι τεχνολογικοί νεωτερισμοί έρχονται να προσφέρουν νέες ευκαιρίες για τη βελτίωση της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στα σχολεία μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η διείσδυση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση που ενισχύει την εποικοδομιστική μαθησιακή προσέγγιση, η χρήση της υβριδικής μάθησης και η ενδεχόμενη ενσωμάτωση και αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης. Αυτές οι εξελίξεις έχουν προκαλέσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τον τρόπο και το βαθμό με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλοεπιδρούν πλέον μεταξύ τους και ως προς την αυτονομία που αποκτούν. Μολονότι πολλά υποσχόμενες, γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθεί ο βαθμός της ουσιαστικής επίδρασης και συνεισφοράς τους στη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού, ανοιχτού, ποιοτικού και διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης που θα ενθαρρύνει τις αρμονικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία (Almusaed και συν., 2023).

1. Η αξία δημιουργίας ενός ποιοτικού εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα εντάσεως εργασίας, ένα επάγγελμα δηλαδή που βασίζεται σε κάθε του έκφανση στη συνεργασία και στις καθημερινές διαπροσωπικές επαφές. Το επάγγελμα αυτό είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και στρεσογόνο και εμπεριέχει πολλούς παράγοντες κίνδυνου που μπορεί να πυροδοτήσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης για πλήθος λόγων, όπως πχ. εξαιτίας της έκθεσης σε προκλητικές κοινωνικές

και συναισθηματικές συναναστροφές (Kalamara & Richardson, 2021), που υποδαυλίζουν την εδραίωση ενός δικτύου αρμονικών υποστηρικτικών εργασιακών σχέσεων. Εξαιτίας αυτών, από τα πλέον βασικά στοιχεία για τη διασφάλιση της ψυχικής και σωματικής υγείας των εκπαιδευτικών θεωρείται η καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών, ενδοομαδικών ή διομαδικών σχέσεων, η ενίσχυση της συνεργασίας και η δημιουργία ενός φιλικού εργασιακού περιβάλλοντος (Malloy και συν., 2018).

Επιπρόσθετα, οι σχέσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους στο πλαίσιο κάθε τάξης αποτελούν ένα σημαντικό άξονα στη διαμόρφωση της ποιότητας του εργασιακού τους περιβάλλοντός. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά κατά την εφαρμογή διαφόρων διδακτικών πρακτικών καταβάλουν επίπονες προσπάθειες για να ρυθμίσουν την εικόνα τους, τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις, τις εκφράσεις του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος ή για να υποκρύψουν τη συναισθηματική απόδοσή τους (Burić και συν., 2021). Εν γένει, οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολικό πλαίσιο βιώνουν συναισθήματα που συχνά καλούνται να καταπνίγουν κατά την αλληλεπίδραση, γεγονός που συντελεί βαθμιαία στην εξάντληση και τη φθορά τους. Τα αισθήματα εκείνα που παραμένουν ανέκφραστα σχετίζονται πιο συχνά με τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών, αλλά και με τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους συναδέλφους τους (Yin και συν., 2019).

Εν γένει, η ποιότητα των ενδοσχολικών διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την πρόσληψη της επαγγελματικής ικανοποίησής τους καθώς και για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Δοθέντος αυτού του πλαισίου, καθίσταται πλέον σαφές πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν παράγοντες που σχετίζονται στενά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στη διαμόρφωση της ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών και με τη ρύθμιση του άγχους τους. Τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς, την υποστήριξη από τους συναδέλφους και τη διοίκηση και την ταύτιση με τον οργανισμό (Parrello και συν., 2019). Η ύπαρξη κάθε είδους συγκρουσιακών σχέσεων, ανταγωνισμού ή κακής επικοινωνίας στο σχολικό συγκείμενο μπορεί να δημιουργήσει ένα τοξικό, μη βιώσιμο, εργασιακό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα βιώνουν καθημερινά αυξημένα επίπεδα άγχους, δυσφορίας και εξουθένωσης από την εργασία τους.

Στο παραπάνω πλαίσιο επίσης, το είδος και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών σμιλεύει το κλίμα που επικρατεί στο σύνολο ενός σχολικού οργανισμού. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τη Βαρδιάμπαση και συν. (2016) ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης χρειάζεται να είναι ευέλικτος στη χρήση επικοινωνιακών τακτικών, μέσων, εργαλείων, καναλιών και στρατηγικών και να διαθέτει αυξημένες επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες. Επίσης είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει τη σημασία βασικών παραμέτρων της αποτελεσματικής ηγεσίας που ενισχύουν την ποιότητα των σχέσεων που καλλιεργούνται στο σχολικό οργανισμό όπως «η επικοινωνία, η καθοδήγηση, η παρώθηση-παρακίνηση του προσωπικού, ο συντονισμός, η επίλυση συγκρούσεων που τυχόν προκύπτουν και η ενδυνάμωση του ανθρώπινου κεφαλαίου»

(Βαρδιάμπαση και συν. 2016, σ.26). Τα παραπάνω θα συμβάλουν στην καλλιέργεια ενός θετικού υποστηρικτικού σχολικού κλίματος που θα προάγει την ύπαρξη ήπιων διαπροσωπικών σχέσεων και οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από αλληλοεκτίμηση, αμοιβαίο σεβασμό και συναδελφικότητα. Μέσω αυτών ο ηγέτης μπορεί να ασκήσει μια θετική ψυχολογική επίδραση τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές προάγοντας τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων που επιδρούν στην ψυχική και σωματική τους υγεία (Jelena Veletić και συν., 2023· Zee και συν., 2023).

2.Οι διαπροσωπικές σχέσεις, το ψυχοκοινωνικό σχολικό κλίμα και οι επιδράσεις τους στην επαγγελματική εξουθένωση

Οι διαρκώς αυξανόμενες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές απαιτήσεις διαπερνούν καθημερινά τον εργασιακό στίβο διαμορφώνοντας ιδιαίτερα απαιτητικές εργασιακές συνθήκες. Η ανάγκη διατήρησης ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος που θα ευνοεί την ανοιχτή επικοινωνία και τις ποιοτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (σχολικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κηδεμόνων, κλπ.) και που θα περιορίζει την εμφάνιση συγκρούσεων που ασκούν σημαντική επίδραση στη συναισθηματική κόπωση, αποτελεί ίσως περισσότερο από ποτέ μια ανάγκη που καλείται να αντιμετωπίσει η σύγχρονη οργανωσιακή ψυχολογία που ασχολείται με τη διατήρηση του ισοζυγίου work-life balance.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι συγκρούσεις και η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν ένα από τα κυριότερα εμπόδια που συντελούν στην αναχαίτιση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης (Odhiambo και συν., 2023) λόγω της φθοράς που προκαλούν στο ηθικό και στην απόδοση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Unesco (2021) «Ένα θετικό ψυχοκοινωνικό σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Σχετίζεται με "τη δυναμική σχέση μεταξύ των ψυχολογικών πτυχών της εμπειρίας μας (σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές) και της ευρύτερης κοινωνικής μας εμπειρίας (σχέσεις, οικογενειακά και κοινοτικά δίκτυα, κοινωνικές αξίες και πολιτισμικές πρακτικές)" (INEE, 2016: 8). Τα βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στο ψυχοκοινωνικό σχολικό κλίμα περιλαμβάνουν την ποιότητα των προσωπικών σχέσεων στο σχολείο, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της μάθησης, τη διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία, την ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τον επιπολασμό της βίας στο σχολείο και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL)».

Η ύπαρξη ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, μεταξύ άλλων παραγόντων, αποτελεί ουσιώδη συνιστώσα και τεκμήριο για την ύπαρξη ενός υγιούς σχολικού κλίματος και μιας δημιουργικής σχολικής ατμόσφαιρας. Οι αρμονικές ή μη διαπροσωπικές σχέσεις επιδρούν θετικά ή αρνητικά, μεταξύ άλλων, σε βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως α) η συναισθηματική εξάντληση, β) ο κυνισμός ή αποπροσωποποίηση και γ) το

αίσθημα μειωμένης επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Atalay και συν., 2022· Grayson & Alvarez, 2008).

Η συναισθηματική εξάντληση ή αποστράγγιση είναι εμφανής στις συναισθηματικές εκδηλώσεις του ατόμου, οι οποίες συνοδεύονται από την αίσθηση αποδυνάμωσης, κούρασης και εξάντλησης κατά τις ψυχολογικές προσπάθειες που καταβάλλονται στην εργασία. Εκπαιδευτικοί που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον «καθώς δεν διαθέτουν επαρκή συναισθηματική ενέργεια για να ανταπεξέλθουν στα εργασιακά καθήκοντα» (Edú-Valsania και συν., 2022, σ.3).

Ο κυνισμός ή αποπροσωποποίηση ενυπάρχει σε ένα σχολικό οργανισμό όταν απουσιάζει η εμπιστοσύνη. Η αύξηση του επιπέδου δυσπιστίας σε ένα σχολείο θεωρείται ένδειξη κυνισμού (Atalay και συν., 2022). Παρουσιάζεται με τη μορφή αποστασιοποίησης, αδιαφορίας και απρονοησίας απέναντι στο καθήκον ή ακόμη και στους συνανθρώπους. Λαμβάνει μορφές αρνητικών ή ανάρμοστων στάσεων και συμπεριφορών, ευερεθιστότητας, απώλειας ιδεαλισμού και αποφυγής δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (Edú-Valsania και συν., 2022).

Η έλλειψη επαγγελματικής αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε αρνητικά συναισθήματα που διακατέχουν το άτομο ως προς την αποτελεσματικότητα, την επιτυχή επίτευξη ή ακόμη και την ολοκλήρωση των καθηκόντων που του έχουν ανατεθεί στο σχολικό οργανισμό (Koutsimani και συν., 2019).

Τα παραπάνω συντελούν στην εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών όμως μπορεί και αυτή με τη σειρά της να ασκήσει επιδράσεις στην ευημερία στο σχολικό πλαίσιο, καθώς εισχωρεί τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τη διοίκηση, ενώ παράλληλα επιδρά στην οργάνωση και τον τρόπο της διδασκαλίας τους, συντελώντας με αυτό τον τρόπο στη δημιουργία ενός αέναου φαύλου κύκλου στο συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο (Zhang και συν., 2023).

3. Τι είναι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout)

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με την Koutsimani και συν. (2019) αποτελεί ένα ψυχολογικό σύνδρομο. Η Βαρδιάμπαση (2017, σ.24) ασπάζεται την άποψη των Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) ότι η εργασιακή εξουθένωση αποτελεί απόρροια και αιτία έλλειψης εργασιακής ικανοποίησης (ή και το αντίστροφο) και τη νοηματοδοτεί ως «μορφή ακραίας σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής εξάντλησης, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός αρχίζει να διακατέχεται από συναισθήματα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αποδέσμευσης από την εργασία (Hendrickson, 1979· Kremer-Hayon & Kurtz, 1985· Demerouti και συν., 2010)». Οι Κοΐνης & Σαρίδη (2014) από τη μεριά τους υποστηρίζουν ότι η εργασιακή εξουθένωση

συντελεί στην αναχαίτιση του επαγγελματισμού και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων και της ζωής του ατόμου.

4. Ο κίνδυνος της έκθεσης των εκπαιδευτικών στην εργασιακή εξουθένωση

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ομάδα υψηλού κινδύνου έκθεσης στην εργασιακή εξουθένωση. Εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα προστίθενται καθημερινά για να αναδείξουν τις ποικίλες προκλήσεις, τα εμπόδια και τους παράγοντες κινδύνου έκθεσης των εκπαιδευτικών στο σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης κατά την υλοποίηση του καθημερινού τους έργου. Σύμφωνα με μελέτες, η συστηματική έκθεση σε τέτοιους παράγοντες μπορεί να πυροδοτήσει σοβαρά προβλήματα υγείας, σωματικά, πνευματικά, ψυχολογικά, κλπ., τα οποία μπορεί να πλήξουν την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης των ατόμων (Brouwers & Tomic, 2014· Madigan και συν., 2023). Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με την εμφάνιση δυσλειτουργικού και μη διαχειρίσιμου άγχους, το οποίο αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά, μπορεί να οδηγήσει τα άτομα να βιώσουν το δυσάρεστο συναίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brouwers & Tomic, 2014). Με τα παραπάνω συμφωνούν η García-Carmona και συν. (2018) που προσθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια από τις επαγγελματικές ομάδες που παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα αναρρωτικών αδειών λόγω παρατεταμένου εργασιακού άγχους. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα προβλήματα που δημιουργεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια και να προκαλέσουν με τη σειρά τους πλήθος προβλημάτων σε μαθητές, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κλπ. (García-Carmona και συν., 2018).

Οι παράγοντες που συνήθως οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τους ατομικούς παράγοντες.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται στις επιζήμιες επιδράσεις του εργασιακού πλαισίου που προκαλούνται από παραμέτρους όπως η ευθύνη της τάξης, οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, η σύγκρουση ρόλων ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ή οι υπερβολικές ώρες εργασίας σε συνδυασμό, συνήθως, με τα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια, η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση, η ασάφεια των καθηκόντων, η έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης, η περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων, η ύπαρξη αισθημάτων δυσαρέσκειας από τις δυνατότητες προαγωγών ή τις χρηματικές απολαβές και τις προοπτικές μισθολογικής εξέλιξης, κλπ. (Bataineh & Alsagheer, 2012· Belay και συν., 2023· Hossain & Sultana, 2022· Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Στον αντίποδα, οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που φέρει μαζί του ο εκπαιδευτικός στο σχολικό εργασιακό πλαίσιο. Αυτά μπορεί να αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του σε σχέση με την οικολογία του εργασιακού πλαισίου του (Belay και συν., 2023).

Η συνεχής έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στους ατομικούς παράγοντες και τους παράγοντες του εργασιακού πλαισίου που καθορίζουν τις εργασιακές απαιτήσεις επιδρά αρνητικά στην υγεία και την ευδαιμονία. Επίσης, σχετίζεται με την εκδήλωση χρόνιου δυσλειτουργικού άγχους, το οποίο με τη σειρά του, μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Călin & Seucea, 2022).

5. Οι πρώιμες ενδείξεις και τα συμπτώματα της εργασιακής εξουθένωσης

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός ενέχει στη λειτουργία του ξεχωριστούς οργανωσιακούς παράγοντες κινδύνου, εν δυνάμει ικανούς να πυροδοτήσουν από μόνοι τους, ή συνδυαστικά με άλλους παράγοντες, το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης, το οποίο επιδρά στις στάσεις και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας. Η επίδραση των παραπάνω επιβλαβών οργανωσιακών παραγόντων, ωστόσο, θα μπορούσε να μετριαστεί ή να ρυθμιστεί εν μέρει από τους ατομικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού, οι οποίοι σχετίζονται με τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του ιδίου και του προσωπικού πλαισίου αναφοράς του (mediators). Οι ατομικοί παράγοντες είναι εν δυνάμει ικανοί να επιδράσουν κατασταλτικά ως διαμεσολαβητές που «απορροφούν» εν μέρει τις αρνητικές επιδράσεις των επιβλαβών οργανωσιακών παραγόντων (Edú-Valsania και συν., 2022), Με αυτό τον τρόπο, ενισχύουν τον εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται καλύτερα τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, αξιολογεί και αντιμετωπίζει το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης. Τέτοιοι παράγοντες σχετίζονται με τους πόρους που μεταφέρει μαζί του ένα άτομο στο σχολικό οργανισμό, δηλαδή τις ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την κοινωνική υποστήριξη ή άλλους μηχανισμούς που διαθέτει, όπως την ύπαρξη υποστηρικτικού οικογενειακού ή κοινωνικού πλαισίου, κλπ. (Bakker & Demerouti, 2007).

Η ξεχωριστή πρόσμιξη των παραπάνω παραγόντων σε κάθε σχολικό πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα να διαφοροποιείται ο βαθμός, η ένταση και τα συμπτώματα της προσλαμβάνουσας εργασιακής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και η ψυχική ανθεκτικότητα που αναπτύσσει κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά απέναντι στο σύνδρομο. Ως επακόλουθο επίσης, πλήττεται η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που καλλιεργούν στο σχολικό πλαίσιο, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν «δεν είναι ποτέ απαλλαγμένες από το προσωπικό σύστημα προσδοκιών, στερεοτύπων, προσανατολισμών, στάσεων, προδιαθέσεων» μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τους ανθρώπους (Kleptsova & Balabanova, 2016, σ.2148).

Πιο αναλυτικά, ως προς τις πιο πάνω διαφοροποιήσεις έχουν επισημανθεί τα εξής:

α) Οι Shirom & Melamed (2005) υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, σε σωματικά, ψυχολογικά και εργασιακά συμπτώματα. Τα σωματικά συμπτώματα αφορούν τη φυσική κατάσταση του ατόμου π.χ. αρτηριακή υπέρταση, κεφαλαλγίες, κλπ. Τα ψυχολογικά συμπτώματα έχουν σχέση με την απορρύθμιση της ψυχικής ισορροπίας του

ατόμου και τον αντίκτυπο που αυτή επιφέρει στην κοινωνική του ζωή, όπως η ευερεθιστότητα και η κοινωνική απόσυρση. Τα εργασιακά συμπτώματα αναφέρονται σε πτυχές του έργου που επηρεάζονται από την ύπαρξη του συνδρόμου της εξουθένωσης, όπως η χαμηλή απόδοση, οι πολλές απουσίες ή και άδειες και η αλλαγή καριέρας.

β) Στη μακροχρόνια μελέτη τους οι Brouwers & Tomic (2014) διαπιστώνουν ότι τα παραπάνω σημάδια εκδηλώνονται κλιμακωτά, καθώς οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση τείνουν συνήθως να εξαντλούνται πρώτα συναισθηματικά. Στη συνέχεια αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές τους και απέναντι στον εαυτό τους, η οποία δοκιμάζει την εργασιακή τους απόδοση. Για το λόγο αυτό, τα πρώιμα σημάδια συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν μηχανισμό έγκαιρης προειδοποίησης για πιθανό κίνδυνο έκθεσης στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brouwers & Tomic, 2014). Τα σημάδια αυτά χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη για τη λήψη μέτρων ή τη δημιουργία παρεμβάσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την τόνωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Grayson & Alvarez, 2008).

γ) Σύμφωνα με τη McCormack και συν., (2018) η συναισθηματική εξάντληση είναι πιο διαδεδομένη στις γυναίκες και ο κυνισμός στους άνδρες.

δ) Τέλος, η Copeland-Joseph, (2023) υποστηρίζει ότι στα δημόσια σχολεία, η αρνητική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών έχει μεγαλύτερη επίδραση στη συναισθηματική εξάντληση, σε σύγκριση με την επίδραση που παρατηρήθηκε στα κρατικά επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία και στα ιδιωτικά σχολεία. Αυτό ενδεχομένως να εξηγεί το γεγονός ότι τα δημόσια σχολεία φαίνεται να έχουν υψηλότερο επίπεδο συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες να διδάξουν κανονικά την τάξη.

Όπως καθίσταται προφανές από την παραπάνω σύντομη μελέτη, το φάσμα των διαφοροποιήσεων είναι ιδιαίτερα ευρύ. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, να εξηγεί το πλήθος των θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί για την εξήγηση και τη ρύθμιση του συνδρόμου (πχ. μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων).

6. Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί εδώ και δεκαετίες αντικείμενο θεωρητικής και εμπειρικής διερεύνησης πολλών επιστημόνων, λόγω της σοβαρότητας των αποτελεσμάτων που επιφέρει σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα συνοδευόμενα από ερευνητικά εργαλεία που προσπαθούν να το προσεγγίσουν, να το κατανοήσουν και να το ερμηνεύσουν. Ενδεικτικά τέτοια μοντέλα είναι η οργανωσιακή θεωρία (organizational theory) που εστιάζει στη σωστή οργάνωση και λειτουργία της

σχολικής μονάδας και η αλληλεπιδραστική θεωρία (interactionist or social theory) που ασχολείται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Οι θεωρίες αυτές τονίζουν την επίδραση των μεταβλητών του περιβάλλοντος στην εδραίωση και κλιμάκωση του συνδρόμου (Szabo & Jagodics, 2019). Συνήθως, συνοδεύονται από πλήθος ερευνών που εστιάζουν στην επίδραση που ασκεί το εργασιακό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές σχέσεις στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Άλλες θεωρίες, όπως η δομική θεωρία, αναδεικνύουν ως εξίσου σημαντική την επίδραση και των δύο τύπων μεταβλητών (μεταβλητές πλαισίου και ψυχολογικές) στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Markelj και συν., 2023).

Επιπρόσθετα, ως προς τα θεωρητικά μοντέλα που αναπτυχθήκαν, ιδιαίτερα δημοφιλές είναι το μοντέλο των Τριών Διαστάσεων της Maslach (1982), με το γνωστό ερωτηματολόγιο εργασιακής εξάντλησης (Maslach Burnout Inventory, MBI). Οι τρεις διαστάσεις που περιγράφονται σε αυτό είναι α) η συναισθηματική εξάντληση, ως ψυχική και σωματική κόπωση, β) η απώλεια ενέργειας και διάθεσης και γ) η αποπροσωποποίηση και η έλλειψη προσωπικής επίτευξης, που αναφέρονται στη συνεχή μείωση της απόδοσης του ατόμου, όταν αυτό θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο να προσφέρει εργασία (Leiter & Maslach, 2005).

Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988) εστιάζει στην επαγγελματική εξουθένωση ως μορφή σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης στην οποία επέρχεται ένα άτομο όταν εκτίθεται σε μακροχρόνιες συναισθηματικά απαιτητικές και στρεσογόνες καταστάσεις. Σύμφωνα με τους ίδιους, η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί ένα σύνδρομο που συνυπάρχει με συμπτώματα απογοήτευσης, χαμηλής αυτοπεποίθησης και ματαιότητας. Για το λόγο αυτό, σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα, το εργαλείο που έχουν αναπτύξει στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου την προσμετρά ως μονοδιάστατη έννοια, παρέχοντας μια αθροιστική βαθμολογία από μία μόνο κλίμακα.

Το μοντέλο των Shirom & Melamed (2003) έχει δεχτεί επιρροές από τα δύο προηγούμενα μοντέλα και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τρεις αλληλένδετους παράγοντες: α) τη σωματική κόπωση που είναι ένα αίσθημα κούρασης και μειωμένης ενέργειας, β) τη συναισθηματική εξάντληση που περιγράφεται από αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων προς άλλους και γ) τη γνωστική κόπωση που αναφέρεται στη μειωμένη διανοητική ευκινησία.

Τέλος, το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen και συν., 2005) αποτελεί ένα πιο σύγχρονο μοντέλο που προσπαθεί να ερμηνεύσει την επαγγελματική εξουθένωση. Το μοντέλο δημιουργήθηκε ως απάντηση στην κριτική που δέχτηκε το ερευνητικό εργαλείο της Maslach και των συνεργατών της (Fernet και συν., 2014). Το κύριο πλεονέκτημα του εργαλείου μέτρησης (Copenhagen Burnout Inventory-CBI) που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου είναι ότι εμπεριέχει ερωτήσεις που μπορούν να απαντήσουν οι εργαζόμενοι όλων των επαγγελμάτων (Kristensen και συν., 2005). Οι διαστάσεις που εξετάζει το παραπάνω εργαλείο αυτές είναι α) η προσωπική εξουθένωση, β) η εργασιακή εξάντληση και γ) η εξουθένωση που προκαλείται από την επαφή με ανθρώπους.

7. Συζήτηση

Όταν ο εκπαιδευτικός βιώσει αισθήματα εξουθένωσης και τα επακόλουθα συμπτώματά τους, επέρχεται σε μια δυσάρεστη κατάσταση, στην οποία δεν ικανοποιείται από τη δουλειά του και δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στους στόχους που είχε θέσει (Smetackova και συν., 2019). Αυτό συμβάλει στο να μειώνεται η απόδοσή του και να αισθάνεται ανεπαρκής ή ανήμπορος να διευθετήσει ικανοποιητικά τις υποχρεώσεις του ρόλου του ή να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών του, στους οποίους συχνά τείνει να μεταθέτει την ευθύνη για την προσωπική του αποτυχία (Călin & Seucea, 2022).

Στην περίπτωση αυτή είναι φανερή η αρνητική επίδραση της εξουθένωσης στις στάσεις και στις συμπεριφορές που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό πλαίσιο, είτε κατά την άσκηση του διδακτικού του έργου, είτε κατά την υλοποίηση των εξωδιδακτικών υπηρεσιακών του καθηκόντων. Ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός τείνει να εκδηλώνει αντιεπαγγελματικές συμπεριφορές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πλήξη, έλλειψη ενδιαφέροντος, καχυποψία και αυστηρότητα, συχνές απουσίες από την εργασία, παραίτηση ή και πλήρη απόσυρση από το επάγγελμα (Madigan & Kim, 2021). Το αίσθημα εξάντλησης και εξουθένωσης που τον οδηγεί να βιώνει τα παραπάνω μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις επίσης στην προσωπική και κοινωνική του ζωή, προκαλώντας επίσης ποικίλες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις που καλλιεργεί εκτός του εργασιακού του πλαισίου (Szabo & Jagodics, 2019). Επιπλέον, εξαιτίας της εξουθένωσης, η ύπαρξη χαμηλών προσδοκιών από το επάγγελμα του μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τον εμπλουτισμό του portfolio του με επιμορφώσεις που συντελούν στην περαιτέρω μαθησιακή και γνωστική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του ανέλιξη (Vousiopoulos και συν., 2019).

Οι παραπάνω αρνητικές συναισθηματικές αποκρίσεις, στάσεις και συμπεριφορές που διαμορφώνουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστούν ως αποτέλεσμα της ύπαρξης ενός τοξικού σχολικού κλίματος, όταν λαμβάνουν χώρα συνεκτικές και καλά οργανωμένες προληπτικές παρεμβάσεις. Παρεμβάσεις τέτοιου είδους συνήθως αποσκοπούν α) στη βελτίωση του τρόπου που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τέτοιες καταστάσεις, β) στην τόνωση της ψυχικής του ανθεκτικότητας μέσω της δημιουργίας υποστηρικτικών διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων, γ) στη μείωση της εργασιακής του εξουθένωσης και δ) στην αύξηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης που αισθάνεται, η οποία νοηματοδοτεί την εργασία και αναστέλλει την επαγγελματική εξουθένωση (Βαρδιάμπαση 2017· Grayson & Alvarez, 2008).

Συνεπώς, η μέριμνα για τη διασφάλιση καλών διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολεία μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στις δυσμενείς επιδράσεις που ασκεί η εξουθένωση. Η παροχή υποστήριξης για το σκοπό αυτό μέσα από εφαρμοσμένη έρευνα και στοχευμένες συνεκτικές ενέργειες, όπως την υλοποίηση συνεκτικών παρεμβατικών προγραμμάτων που θα περιλαμβάνουν σχέδια δράσης και βιωματικά εργαστήρια, τα οποία θα εστιάζουν περισσότερο με βιωματικό, παρά με θεωρητικό τρόπο, στην εδραίωση των υγιών

διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για την υποστήριξη του ηθικού και της ανθεκτικότητας τους.

Το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να ενταχθούν τέτοιες προσπάθειες αναφέρεται στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης, τη συμπερίληψη, τη διαχείριση του άγχους, τη διαχείριση του χρόνου, τις ήπιες και επικοινωνιακές δεξιότητές των συμμετεχόντων κατά τις αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους, ανώτερους, γονείς και κηδεμόνες, μαθητές, την τόνωση του ηθικού και της ψυχικής ανθεκτικότητας, το ομαδικό πνεύμα, την εκμάθηση στρατηγικών για τη διαχείριση των συγκρούσεων, κλπ. Το παραπάνω πλαίσιο δεν αναιρεί την αξία της λήψης και άλλων, λιγότερο συνεκτικών ή βιωματικών μέτρων, όπως τη διοργάνωση ημερίδων, επιμορφωτικών σεμιναρίων και συνεδρίων. Όλες οι παραπάνω ενέργειες σωρευτικά μπορούν να συμβάλλουν στη συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να μάθουν πώς να διαχειρίζονται πιο εποικοδομητικά και αποτελεσματικά την πίεση και το δυσλειτουργικό stress που αισθάνονται κατά την εργασία τους, προλαμβάνοντας την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, δεδομένου ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτή την παράμετρο.

Εν κατακλείδι, η μέριμνα από το σχολικό ηγέτη για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου εργασιακού πλαισίου που να ευνοεί τη συμπερίληψη και να συντελεί στη μείωση του άγχους και της επακόλουθης εξουθένωσης αποτελεί το θεμέλιο για την ηγετική αποτελεσματικότητα και την ευζωία. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ανθούν οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες βασίζονται στην αλληλοεκτίμηση, τον αλληλοσεβασμό την αλληλοκατανόηση, την ομαλή επικοινωνία με όλους και την ύπαρξη ενός σταθερού υποστηρικτικού σχολικού δικτύου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής, 2,* 21–41. https://doi.org/10.26248/.v0i2.67

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., Μακρή, Α., & Ξαρλή, Π. (2016). *Η επικοινωνία ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ηγετικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*, 40. https://doi.org/10.12681/jret.10277

Κοΐνης, Α., & Σαρίδη, Μ. (2014). Εργασιακό στρες και η επίδρασή του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των Επαγγελματιών Υγείας [Review of *Εργασιακό στρες και η επίδρασή του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των Επαγγελματιών Υγείας*]. *Το*

Βήμα του Ασκληπιού, *13*(4), 300–315. https://www.vima-asklipiou.gr/images/upload/various/files/85858309347055577 55Cg7afm3HF2aYZKtv8oCw0fAm8585754517465642982.pdf

Κουστέλιος, Α & Κουστέλιου, Ι. (2001) *Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση*. Ψυχολογία Ι, 30-39.

Ξενόγλωσσες

Almusaed, A., Almssad, A., Yitmen, I., & Homod, R. Z. (2023). Enhancing Student Engagement: Harnessing "AIED"'s Power in Hybrid Education—A Review Analysis. *Education Sciences*, *13*(7). https://doi.org/10.3390/educsci13070632

Atalay, M. O., Aydemir, P., & Acuner, T. (2022). The Influence of Emotional Exhaustion on Organizational Cynicism: The Sequential Mediating Effect of Organizational Identification and Trust in Organization. *SAGE Open*, *12*(2). https://doi.org/10.1177/21582440221093343

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An Investigation of Social Support and Burnout among Special Education Teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, *27*(2), 5-13.

Belay, A. A., Gasheya, K. A., Engdaw, G. T., Kabito, G. G., & Tesfaye, A. H. (2023). Work-related burnout among public secondary school teachers is significantly influenced by the psychosocial work factors: a cross-sectional study from Ethiopia. *Frontiers in psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1215421

Brouwers, A., & Tomic, W. (2014). A Longitudinal Study of Relationships Between Three Burnout Dimensions Among Secondary School Teachers. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, *10*(2), 23. https://doi.org/10.7790/sa.v10i2.409

Burić, I., Kim, L. E., & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, *113*(6), 1227–1243. https://doi.org/10.1037/edu0000654

Călin, M. F., & Seucea, A. (2022). The Effects of Burnout on the Professional Activity of Teachers. *International Journal of Legal and Social Order*, *1*(1). https://doi.org/10.55516/ijlso.v1i1.101

Copeland-Joseph, C. (2023). *A Study of Teacher Burnout in Private Seventh-day Adventist and Public Schools in Trinidad/Tobago and Michigan, USA*. https://doi.org/10.32597/dissertations/1778

Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, *15*(3), 209–222. https://doi.org/10.1037/a0019408

Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A Review of Theory and Measurement [Review of *Burnout: A Review of Theory and Measurement*]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*, 1–27.

Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, *28*(3), 270–288. https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 1349–1363.

Hossain, S., & Sultana, N. (2022). Burnout in Secondary School Teachers: The Contribution of the Work Environment. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(4), 1368–1376. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.755

Jelena Veletić, Price, H. E., & Rolf Vegar Olsen. (2023). *Teachers' and principals' perceptions of school climate: the role of principals' leadership style in organizational quality*. https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6

Kalamara, E., & Richardson, C. (2021). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *95*(1), 141–152. https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1

Key Considerations for Inclusion of School Quality/Student Success Indicators in State Accountability Systems as Required by Every Student Succeeds Act - CSAI Report. (2017). The Center on Standards and Assessment Implementation WestEd CRESST.

Kleptsova, E. Y., & Balabanova, A. A. (2016). Development of Humane Interpersonal Relationships. *International Journal of Environmental & Science Education*, *11*(4), 2147–2157. https://doi.org/10.12973/ijese.2016.585a

Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544–564). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781845423308.00046

Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and

physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 119*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105,* 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Malloy, J. M., Bohanon, H., & Francoeur, K. (2018). Positive Behavioral Interventions and Supports in High Schools: A Case Study From New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(2), 219–247. https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398

Markelj, N., Kovač, M., & Jurak, G. (2023). The dynamics of burnout among Slovenian primary school teachers over the school year in relation to their perceptions of various predictors of burnout in the school context. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1108322

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O'Shea, D., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). The Prevalence and Cause(s) of Burnout Among Applied Psychologists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897

Odhiambo O. K., Samwel, N. N., Ogenga, F., & Otieno, M. (2023). An Investigation of the Causes of Conflicts between Teaching Staff and Principals in Public Secondary Schools in Rachuonyo South Sub-County, Kenya. *East African Journal of Education Studies, 6*(2), 264–276. https://doi.org/10.37284/eajes.6.2.1319

Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School Burnout, Relational, and Organizational Factors. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01695

Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Shirom, A., & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of the evidence.

Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers Between Job Satisfaction and Burnout Syndrome: What Makes Difference in Czech Elementary Schools. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287

Szabo, E., & Jagodics, B. (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational, and social factors. *Hungarian Educational Research Journal, 9*(3), 539–559. https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.44

Vousiopoulos, S., Kouli, O., Kourtessis, T., Tsitskari, E., & Tsitskari, D. (2019). Job

Satisfaction and Burnout among Greek Teachers and Physical Education Teachers. A Comparison in Minority and Public Sector Schools in Thrace. *Annals of Applied Sport Science*, *7*(4), 52–60. https://doi.org/10.29252/aassjournal.786

Working Group on Youth of the Regional Collaborative Platform for Latin America and the Caribbean, "Latin American and Caribbean youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development: an examination from within the United Nations system" (LC/TS.2021/74). (2021). United Nations.

Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, *28*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283

UNESCO. (2021, September 22). *The psychosocial school environment | Unesco IIEP Learning Portal*. Learningportal. iiep.unesco.org. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/the-psychosocial-school-environment

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability*, *15*(3). https://doi.org/10.3390/su15032061

Zee, M., Roorda, D. L., & Hanna, F. (2023). Principal–teacher relationships: Dimensionality and measurement invariance of a measure for primary and secondary school teachers. *Management in Education*. https://doi.org/10.1177/08920206231154740

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

The role of the adult educator in strengthening the expectations of adult learners in the Penitentiary Stores of Second Chance Schools (SDE)

Μαρία Ηλία, *Φιλόλογος, ΜΔΕ« Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, mary082il@gmail.com*

Σοφία Καλογρίδη, *ΣΕΠ ΕΑΠ,skalogridi@gmail.com*

Maria Ilia, *Philologist,MSC«Educational Sciences»Hellenic Open Universitymary082il@gmail.com*

Sophia Kalogridi, *Hellenic Open University, skalogridi@gmail.com*

Abstract: The education of adult prisoners in the Second Chance Schools (SDE) is a particularly important, sensitive and evolving field in education, so continuous research is necessary for its understanding. In this context, the aim of this thesis is to investigate the views of adult educators who teach in Second Chance Schools of Penitentiary Institutions (SDE SK), regarding their role in strengthening the expectations of trainees on issues of their education, but also on their future course. For the conduct of the research, the qualitative methodological approach was used, with the interview as a data collection tool, in which 10 trainers serving in SDE CR participated. According to the results of the survey, trainers analyze their multifaceted role and focus, mainly, on their motivational role, in contrast to trainees who prioritize the pedagogical role of the trainer. The trainers consider themselves supportive towards the trainees and try with pedagogical means to enhance the confidence of the trainees and meet their expectations.

Keywords: Second chance schools, penitentiaries, vulnerable groups, adults educators, expectations of educators

Περίληψη: Η εκπαίδευση ενηλίκων φυλακισμένων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό, ευαίσθητο και εξελισσόμενο τομέα στην εκπαίδευση, γι' αυτό η συνεχής έρευνα είναι αναγκαία για την κατανόησή του. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων, που διδάσκουν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Σωφρονιστικών Καταστημάτων (ΣΔΕ ΣΚ), ως προς τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων σε ζητήματα της εκπαίδευσής τους, αλλά και για τη μελλοντική τους πορεία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, στην οποία πήραν μέρος 10 εκπαιδευτές, που υπηρετούν σε ΣΔΕ ΣΚ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτές αναλύουν τον πολύπλευρο ρόλο τους και εστιάζουν, κυρίως, στον

εμψυχωτικό τους ρόλο σε αντίθεση με τους εκπαιδευόμενους που έχουν προτεραιότητα τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτή. Οι εκπαιδευτές θεωρούν πως είναι υποστηρικτικοί απέναντι στους εκπαιδευόμενους και προσπαθούν με παιδαγωγικά μέσα να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, σωφρονιστικά καταστήματα, ευάλωτες ομάδες, εκπαιδευτής ενηλίκων, προσδοκίες εκπαιδευομένων.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς, τα ΣΔΕ προσφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία σε αυτούς που, για διάφορους λόγους, δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη βασική τους εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της νεότητάς τους, όπως οι φυλακισμένοι. Η ανάγκη για δια βίου μάθηση, αλλά κυρίως η ανάγκη για ομαλή, κοινωνική επανένταξη μετά την έκτιση της ποινής τους καθιστούν απαραίτητη την εκπαίδευση αυτής της ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα ΣΔΕ είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, την ποιότητα της μάθησης και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων. Η εμπειρία, η κατάρτιση και οι παιδαγωγικές τεχνικές του εκπαιδευτή είναι κρίσιμες για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων, που διδάσκουν σε ΣΔΕ ΣΚ, ως προς την ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων σε ζητήματα κυρίως της εκπαίδευσής τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα ήταν:

- *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;*
- *Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, από τη φοίτησή στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων;*
- *Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές ενδυναμώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων;*

Η εργασία/άρθρο είναι δομημένη σε τρία μέρη, τα οποία ακολουθούν: Το θεωρητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία μετην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τα συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο.

1.1. Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι θεσμοί που ακολουθούν τους κανόνες της δια βίου

μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα σχολεία αυτά απευθύνονται σε ενήλικες, ηλικίας κυρίως 18 έως 30 ετών, αλλά και μεγαλύτερους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αφού για διάφορους λόγους δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ο όρος για τα ΣΔΕ διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1995 στο κείμενο «Λευκή Βίβλος» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και συγκεκριμένα στο «Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης», που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενηλίκων (Βεκρής, 2010˙ EuropeanCommission, 1995).

Σκοπός της δημιουργίας αυτής της κατηγορίας σχολείων σύμφωνα με τη «Λευκή Βίβλο» είναι να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα, που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο (EuropeanCommission, 1995).

Στην Ελλάδα, η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του Νόμου 2525/97 (ΦΕΚ Α 188/ 23-09-1997). Ο συγκεκριμένος τύπος σχολείων εποπτεύεται από το Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, το οποίο υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ Β/ 1861/08-07-2014). Η ίδρυση των ΣΔΕ έγινε με βάση τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Το πρώτο ΣΔΕ στην Ελλάδα ξεκίνησε να λειτουργεί πιλοτικά το 2000 στην περιοχή του Περιστερίου, μια επιλογή καθόλου τυχαία, καθώς η συγκεκριμένη περιοχή σημείωνε υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και ανεργίας (Βεκρής, 2010). Τον επόμενο χρόνο ιδρύονται πειραματικά άλλα τέσσερα ΣΔΕ στις Αχαρνές, στην Πάτρα, στην Τυλισό Ηρακλείου Κρήτης και στη Θεσσαλονίκη (Βεκρής, 2010). Το 2003 ιδρύονται άλλα δεκατρία ΣΔΕ στον ελληνικό χώρο, σε μεγάλες πόλεις Νομών. Κατά την περίοδο 2000 - 2003 διαμορφώθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι αρχές των ΣΔΕ στην Ελλάδα και κατατέθηκε η Υπουργική Απόφαση 2373/2003, που αφορούσε την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων αυτών. Σήμερα λειτουργούν συνολικά εβδομήντα έξι (76) ΣΔΕ σε όλη την ελληνική επικράτεια και από αυτά τα δώδεκα έχουν ιδρυθεί μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα και τα είκοσι τρία λειτουργούν ως παραρτήματα.

1.2. Τα χαρακτηριστικά των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Προγράμματα Σπουδών, Λειτουργία, Εκπαιδευτικοί.

Τα ΣΔΕ αποτελούν ένα καινοτόμο εγχείρημα τόσο για τον ελληνικό όσο και για τον ευρωπαϊκό χώρο, έχοντας μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα, εισαγάγουν νέες μορφές διδασκαλίας και νέα προγράμματα (Βεκρής, 2010). Βασικός στόχος των ΣΔΕ είναι να βοηθήσει τα άτομα εκείνα, που δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα, ούτε τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία την υποχρεωτική εκπαίδευση και να ενταχθούν ομαλά μέσα στην κοινωνία (Νόμος 3369/2005,άρθρο 3). Η εκπαίδευση στα σχολεία αυτά διαφέρει παντελώς από εκείνη των σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση στα ΣΔΕ εστιάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, στα

ενδιαφέροντά τους και κυρίως στις ανάγκες τους. Μέσα από ειδικά προσαρμοσμένα και ευέλικτα προγράμματα, γίνεται προσπάθεια να πραγματοποιηθούν οι στόχοι, που έχουν θέσει και να καλυφθούν οι ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευόμενοι, χωρίς βέβαια να αγνοούνται οι προσδοκίες τους.

Το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθείται στα ΣΔΕ είναι διαφορετικό από εκείνο των σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης με βάση το περιεχόμενό τους, τη μεθοδολογία τους και την αξιολόγηση που επιδέχονται. Εφαρμόζονται δηλαδή διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας με σκοπό να συνδεθεί το σχολείο με την τοπική κοινωνία (Λάλος, 2011). Σύμφωνα με την έρευνα των Ανάγνου&Βεργίδη (2008) τα ΣΔΕ ακολουθούν όχι μόνο τη στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και τη στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης.

Τα προγράμματα σπουδών βασίζονται στην αρχή των πολυγραμματισμών, στον συνδυασμό δηλαδή των γραμματισμών και των δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων, έχοντας ως γνώμονα τις τέχνες και τον αθλητισμό (ΦΕΚ Β 1861/08.07.2014). Τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ περιλαμβάνουν μαθήματα, που αφορούν βασικές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, δεξιότητες κατάρτισης, κοινωνικές δεξιότητες, πληροφορική και ξένη γλώσσα. Η πληροφορική προωθείται ως το κύριο εργαλείο μάθησης, καθώς αποτελεί κομβικό σημείο σύνδεσης με την αγορά εργασίας. Κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων στα ΣΔΕ λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων, καθώς και η πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν, ώστε με τον τρόπο αυτόν να αποκτήσουν έναν δυναμικότερο ρόλο μέσα στην κοινωνία.

Η διάρκεια φοίτησης στα ΣΔΕ είναι δυο σχολικά έτη, τα οποία χωρίζονται σε δύο εννεάμηνα και περιλαμβάνουν ωρολόγιο πρόγραμμα 21 ωρών την εβδομάδα (Βεκρής, 2010). Ως προς τη λειτουργία τους τα ΣΔΕ, σύμφωνα με τον Νόμο 4189/2013, πλαισιώνονται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τον σύμβουλο σταδιοδρομίας, τον σύμβουλο ψυχολόγο και τους διοικητικούς υπαλλήλους. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία των ΣΔΕ, καθώς είναι εκείνος που ασκεί και διαμορφώνει εκπαιδευτική πολιτική (Βεργίδης& Ασημάκη, 2008). Σύμφωνα με το ΦΕΚ (Β 34/34/16.01.2008) ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διοίκηση του προσωπικού του ΣΔΕ, συνεργαζόμενος με τους τοπικούς φορείς προωθεί του στόχους του σχολείου, το εκπροσωπεί σε δημόσιες συναντήσεις και γενικότερα έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Βεργίδου, Βεργίδης& Υφαντή, 2018).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από εκπαιδευτικούς, που είναι αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ή και από εθελοντές εκπαιδευτικούς (Νόμος 4186/2013). Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στα σχολεία αυτά, καθώς καλείται να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ώστε να διαμορφώσει κατάλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ, επειδή διδάσκουν σε ένα θεσμοθετημένο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων, λειτουργούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων, έχοντας λάβει οι περισσότεροι σημαντική

επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ο όρος «εκπαιδευτές ενηλίκων».

1.3. Τα ΣΔΕ των Σωφρονιστικών Ιδρυμάτων

Η ίδρυση των ΣΔΕ εντός σωφρονιστικών καταστημάτων αποτελεί μια πρωτοπορία για την κοινωνία, καθώς μέσα από την εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία αυτά, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να χαράξουν μια νέα πορεία στη ζωή τους. Μια πορεία που θα τους επιτρέπει να ενταχθούν ομαλά μέσα στην κοινωνία, συμμετέχοντας στα οικονομικά, πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα αυτής, ως ενεργοί πολίτες και αφήνοντας πίσω τους το αρνητικό παρελθόν τους μέσα στη φυλακή.

Η εκπαίδευση εντός των φυλακών επιτρέπεται, με βάση τις αποφάσεις του υπουργικού Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και ακολουθεί τις αρχές και τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ορίζεται και εκτός ορίων αυτών (Council of Europe, 1990). Επιπρόσθετα, στο κείμενο που αφορά τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης No R(89) 12 προβλέπεται ότι η εκπαίδευση εντός σωφρονιστικών καταστημάτων είναι δικαίωμα όλων των κρατούμενων, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών (Βεργίδης, Ασημάκη &Τζιντζίδης, 2007).

Το πρώτο ΣΔΕ εντός σωφρονιστικών καταστημάτων ιδρύθηκε στην Ελλάδα το 2004 στις δικαστικές φυλακές της Λάρισας. Σήμερα λειτουργούν συνολικά δώδεκα ΣΔΕ σε καταστήματα κράτησης σε όλη την χώρα. Πιο συγκεκριμένα τα καταστήματα κράτησης που λειτουργούν τα ΣΔΕ είναι στα Γρεβενά, στην Κέρκυρα, στη Θεσσαλονίκη, στον Κορυδαλλό, στη Λάρισα, στα Τρίκαλα, στον Ελαιώνα Θηβών, στον Δομοκό, στην Πάτρα, στα Χανιά, στο Μαλανδρίνο και στη Νιγρίτα Σερρών (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2020).

Ο τρόπος που λειτουργούν τα ΣΔΕ εντός σωφρονιστικών καταστημάτων δεν διαφοροποιείται από εκείνα που λειτουργούν εκτός αυτών. Πιο συγκεκριμένα ο χρόνος φοίτησης και σε αυτά είναι δυο χρόνια, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει μαθήματα 21 ωρών, η διδασκαλία πραγματοποιείται βάσει των γραμματισμών, ενώ και η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων γίνεται με τον ίδιο τρόπο. Επιπλέον, παρέχονται και υπηρεσίες συμβουλευτικής προκειμένου να υποστηριχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι πάνω σε θέματα, που αφορούν την εκπαίδευση και την εργασία (Ρηγούτσου, 2005).

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα ΣΔΕ των εκτός των φυλακών, καθώς το περιβάλλον αυτό έχει κάποιες ιδιαιτερότητες. Καταρχάς τα μαθήματα στα σχολεία αυτά πραγματοποιούνται πρωινές ώρες. Με βάση το ΦΕΚ Α 291/24-12-1999, η παρακολούθηση των μαθημάτων υπολογίζεται ως εργασία και αφαιρείται από την ποινή. Πιο συγκεκριμένα μία μέρα φοίτησης στα σχολεία αυτά ισοδυναμεί με δύο μέρες ποινής. Επιπλέον, η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν αφορά όλους τους φυλακισμένους, αλλά εκείνους που καλύπτουν τα τυπικά προσόντα και λαμβάνουν τη σύμφωνη γνώμη του Πενταμελούς Συμβουλίου Εργασίας Κρατούμενων (ΦΕΚ Α 291/24-12-1999).

Η εκπαίδευση, εντός των φυλακών μέσα από τα ΣΔΕ, επηρεάζει θετικά τη ψυχοσύνθεση όσων συμμετέχουν σε αυτήν. Μέσα από την εκπαίδευση καλλιεργείται το πνεύμα τους και η κριτική τους σκέψη και αυτό τους οδηγεί σε αναθεώρηση πραγμάτων και αξιών. Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τον νέο ρόλο που έχουν υιοθετήσει ως μαθητές, και ανακαλύπτουν στον εαυτό τους δεξιότητες, ικανότητες, ακόμη και ταλέντα που διαθέτουν, που ποτέ ίσως δεν θα μπορούσαν να φανταστούν. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι εντός σωφρονιστικών καταστημάτων υιοθετούν έναν νέο τρόπο σκέψης, κάνοντας όνειρα και ελπίζοντας σ' ένα μέλλον πιο ελπιδοφόρο, ακολουθώντας μια διαφορετική πορεία στη ζωή τους. Άλλωστε αυτός θα πρέπει να είναι και ο βασικότερος στόχος της εκπαίδευσης εντός των φυλακών (Costelloe&Warner, 2014).

1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων. Η περίπτωση των Σωφρονιστικών Καταστημάτων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων που απευθύνεται σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως οι φυλακισμένοι, είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και περίπλοκος, καθώς απευθύνεται σε μια μερίδα εκπαιδευόμενων με πολλές ιδιαιτερότητες και προβλήματα που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης. Ο εκπαιδευτής ευπαθών ομάδων καλείται να διερευνήσει εξονυχιστικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, να παρέμβει με θετικό τρόπο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ανιχνεύοντας και ενισχύοντας τις δυνατότητές τους, ώστε να τους οδηγήσει στην κατάκτηση του εκπαιδευτικού τους στόχου, επιβραβεύοντας κάθε φορά την προσπάθειά τους (Jaques, 2004).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει ένα πλέγμα γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου που καλείται να υιοθετήσει σε κάθε περίσταση. Ο Rogers (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά τους ρόλους που υιοθετεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέροντας πως οφείλει να ηγείται της ομάδας ως αρχηγός, καθορίζοντας τις εκάστοτε εργασίες, ως εκπαιδευτής θα πρέπει να λειτουργεί ως φορέας αλλαγής, προωθώντας κάθε φορά τις αλλαγές που απαιτούνται, ως μέλος της ομάδας να λειτουργεί σαν πρότυπο για τα μέλη της, αποδεχόμενος τις πιέσεις που αυτή ασκεί και τέλος ως μέλος που λειτουργεί και εκτός ομάδας να αξιολογεί κάθε φορά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Salzberger-Wittenberg (1996) οι εκπαιδευόμενοι ευπαθών ομάδων βλέπουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή τους τον άνθρωπο, που θα τους μεταφέρει τις γνώσεις και τη σοφία του, και θα αποτελέσει γι' αυτούς πηγή έμπνευσης και θαυμασμού, προσφέροντάς τους κάθε φορά τις κατάλληλες κατευθύνσεις, θα γίνει ο κριτής τους και θα ασκήσει όποια μορφή εξουσίας είναι απαραίτητη, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Ο εκπαιδευτής καλείται δηλαδή να λειτουργήσει με θεραπευτικό ρόλο απέναντι στους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα που τους διακατέχει, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφυλάσσοντας τα δικαιώματά τους, και δημιουργώντας ένα ισορροπημένο κλίμα, όπου προτεραιότητα έχει ο διάλογος και η επικοινωνία (Τσιμπουκλή&

Φίλλιπς, 2008).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων που απευθύνεται σε ευπαθείς ομάδες όπως είναι οι φυλακισμένοι, θα πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσει να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει αυτήν την ομάδα εκπαιδευόμενων. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται μέσα στο περιβάλλον της φυλακής διακατέχονται από ανομοιογένεια κυρίως επειδή είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας, ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, έχουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο και άλλη εθνικότητα.

Σύμφωνα με τον Wright (2005), οι εκπαιδευτές που διδάσκουν μέσα στις φυλακές διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, επειδή κουβαλούν ένα διαφορετικό σύνολο εμπειριών και δεξιοτήτων και υιοθετούν έναν διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς, καθώς συχνά έχουν να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις ή ακόμα και απειλές από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Η μεγαλύτερη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ σωφρονιστικών καταστημάτων είναι να καταφέρει να δημιουργήσει τόσο με τους εκπαιδευόμενους όσο και με ολόκληρο το προσωπικό μια σχέση εμπιστοσύνης, η οποία θα στηρίζεται στη συνεργασία και στην ασφάλεια (Costelloe&Warner, 2003). Ο εκπαιδευτής καλλιεργώντας μια σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευόμενους, θα καταφέρει να έχει μια ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, και θα εξαλείψει πιθανά συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους, και καχυποψίας που ενδεχομένως τους διακατέχουν (Παπαϊωάννου, Ανάγνου&Βεργίδης, 2016). Έτσι λοιπόν θα υπάρξει η καλύτερη δυνατή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, παρέχοντας τους την κατάλληλη βοήθεια, προκειμένου να επανενταχθούν ομαλά μέσα στην κοινωνία μετά την αποφυλάκισή τους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα προβλήματα, οδηγούνται στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αναζητώντας οι ίδιοι πηγές μάθησης, αλλά και μέντορες που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπισή τους (Καλογρίδη, 2011).

1.5. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτών για την εκπαίδευση των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα όταν εμπλέκεται με την εκπαίδευση ευπαθών ομάδων. Οι εκπαιδευόμενοι αυτοί όταν ξεκινούν το ταξίδι της εκπαίδευσης τους, έχουν όνειρα και ελπίδες και προσδοκούν να φέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η προσδοκία τους αυτή έγκειται στην πίστη τους ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα προκύψει κάτι καλό για εκείνους. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) με τον όρο «προσδοκία», εννοούμε την αναμονή μιας θετικής εξέλιξης, η οποία τις περισσότερες φορές συνοδεύεται με συναισθήματα ελπίδας. Είναι γεγονός ότι τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι διακατέχονται από προσδοκίες, που αφορούν είτε τους ίδιους και το έργο που θα επιτελούν είτε τους εκπαιδευόμενούς τους και τον τρόπο που θα ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προσδοκίες σύμφωνα με τον Bandura (1997) λειτουργούν ως εσωτερικοί

παράγοντες, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του ατόμου, είτε θετικά είτε αρνητικά. Τις περισσότερες φορές οι προσδοκίες λειτουργούν θετικά, βοηθώντας τα άτομα που διακατέχονται από αυτές, να έρθουν πιο κοντά στην επίτευξη των στόχων τους.

Ο εκπαιδευτής λοιπόν θα πρέπει να δείχνει με έμπρακτο τρόπο το ενδιαφέρον του για τον σωφρονισμό των έγκλειστων εκπαιδευόμενων, χωρίς να νοιάζεται ούτε για την αιτία που βρέθηκαν στην φυλακή ούτε για το πόσο θα διαρκέσει η ποινή τους (Καπέλλου&Χαλούλια, 2019). Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτή θα πρέπει να μην περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά να συντείνει στη δραστηριοποίηση των εκπαιδευόμενων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπον αυτόν θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν και να ακολουθήσουν μια διαφορετική πορεία στη ζωή τους από εκείνη που είχαν μέχρι σήμερα.

Από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προκύπτει το συμπέρασμα ότι η παρακολούθηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια της έκτισης της ποινής μπορεί να έχει μόνο θετικά αποτελέσματα για τους φυλακισμένους εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Parker (1990), φαίνεται ότι οι έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους και αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν πτυχές της προσωπικότητας τους, ώστε να οδηγηθούν μέσω της εκπαίδευσης στην προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη και να ενταχθούν με ομαλό τρόπο μέσα στην κοινωνία μετά την αποφυλάκισή τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Kett (1995), σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε κάθε είδους εκπαίδευση μέσα στα στενά όρια της φυλακής συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, βελτιώνοντας τις ικανότητές τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ώστε να ενταχθούν ομαλά μέσα στην κοινωνία και να μην υποτροπιάσουν μετά την αποφυλάκισή τους.

Είναι λοιπόν κατανοητό ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής είναι μεγάλης σημασίας για τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στις φυλακές. Οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτής, και γενικότερα ο τρόπος συμπεριφοράς του, καθορίζουν σημαντικά και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευόμενων και τον τρόπο συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν, τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και μετά το πέρας αυτής.

Β. Η Μεθοδολογία και τα Αποτελέσματα της Έρευνας

1.1. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και ο στόχος της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων, που διδάσκουν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Σωφρονιστικών Καταστημάτων (ΣΔΕ ΣΚ), ως προς τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων σε ζητήματα της εκπαίδευσής τους, αλλά και για τη μελλοντική τους πορεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές τον ρόλο τους στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;*
- *Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, από τη φοίτησή στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων;*
- *Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές ενδυναμώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων;*

1.2. Δείγμα: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτές των ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων. Αποτελεί δείγμα σκόπιμης δειγματοληψίας, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα με την πρόθεση να βοηθήσουν στην κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτή στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων.Τα σωφρονιστικά ιδρύματα που αναφέρονται στην έρευνα είναι το ΣΚ ΣΔΕΑυλώνα, στο οποίο διδάσκουν τρεις από τους δέκα εκπαιδευτές, το ΣΚ ΣΔΕ Κορυδαλλού (3) και το ΣΚ ΣΔΕ Ελαιώνα Θηβών (4).

1.3. Τεχνική Έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ***ημιδομημένες συνεντεύξεις***(Creswell, 2016). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και κράτησαν περίπου 45-60 λεπτά η κάθε μία. Η έρευνα περιορίστηκε στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων της Αττικής, λόγω των δυνατοτήτων που είχε η ερευνήτρια για μετακινήσεις.

1.4. Ανάλυση Δεδομένων: Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Creswell, 2016). Κατά την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των ερωτώμενων (ΕΚ1 έως ΕΚ10)και η ανάλυση του λόγου τους στις συνεντεύξεις,με σκοπό την κατανόηση και κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων που αναδύθηκαν, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι μια συστηματική και αντικειμενική μέθοδος για την περιγραφή και την ερμηνεία των προφορικών ή των γραπτών επικοινωνιακών μηνυμάτων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τα θέματα/υποθέματα (θεματική), που αναδείχτηκαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στα ερευνητικά ερωτήματα (Ίσαρη&Πουρκός, 2015). Τα θέματα και τα υποθέματα που αναδύθηκαν είναι:

1ο Θέμα: Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων

2ο Θέμα: Η ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων με υποθέματα:

- ✓ Ενθάρρυνση - ενδυνάμωση της μαθητικής τους ιδιότητας με στόχο την επιτυχία τους στο σχολείο.
- ✓ Ενδυνάμωση της εικόνας του εαυτού, κυρίως, μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους.
- ✓ Ενδυνάμωση της πίστης τους στην εκπαίδευση και στην επίδραση της στη ζωή τους.
- ✓ Ενδυνάμωση των προσδοκιών τους για το μέλλον.

2.Τα Αποτελέσματα της έρευνας.

2.1. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Ο παρακάτω πίνακας 1 παρουσιάζειτο προφίλ των εκπαιδευτών ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την ειδικότητα, την εργασιακή κατάσταση, την προϋπηρεσία, την εμπειρία, την επιμόρφωσή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην ειδική αγωγή.

Εκπ/κός	**Ηλι-κία**	**Επίπεδο σπουδών**	**Ειδικότητα**	**Εργ/κή κατά/ση**	**Προϋπ-ηρεσία**	**Εμπειρία στην Εκπαίδ/ση ενήλικων κρατούμενων**	**Σεμι/ριοΕκπ/σηςενηλικ.**	**Σεμι/ρια ειδική αγωγή**
Εκπ/κός 1	52	Παν/μιο	Μαθ/κός	Ωρομ/ιος και ελεύθ. Επαγγ/τίας	26 χρόνια	Όχι	Ναι	Όχι
Εκπ/κός 2	44	Μεταπτυχ.	Επιστ/κόςγραμ/σμός	Μόνιμη	9 χρόνια	Ναι	Ναι	Όχι
Εκπ/κός 3	34	Διδ/ρικό	Αγγλική Φιλολογία	Ωρο/θια	1 χρόνο	Όχι	Ναι	Ναι
Εκπ/κός 4	42	Παν/μιο	Περιβ/κήΕκπαίδ/ση	Αναπλ.	4 χρόνια	Ναι	Ναι	Ναι
Εκπ/κός 5	44	Διδ/ρικό	Πολιτισμική Εκπαίδ/ση	Ωρο/θια και εθελόντρια	7 χρόνια	Ναι	Ναι	Ναι
Εκπ/κός 6	48	Παν/μιο	Φιλόλογος	Μόνιμη	8 χρόνια	Ναι	Όχι	Ναι
Εκπ/κός 7	53	Μεταπτυχ	Φιλόλογος	Αναπλ.	13 χρόνια	Ναι	Όχι	Όχι
Εκπ/κός 8	62	Παν/μιο	Γαλλική και αγγλική φιλολογία	Μόνιμη	16 χρόνια	Ναι	Όχι	Όχι
Εκπ/κός 9	53	Μεταπτυχ	Δασκάλα	Μόνιμη	29 χρόνια	Ναι	Όχι	Όχι
Εκπ/κός 10	42	Μεταπτυχ	Φιλόλογος	Αναπλ.	7 χρόνια	Ναι	Ναι	Ναι

Πίνακας 1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Ο πίνακας αυτός δείχνει το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες (60%) και έχουν ηλικία μεταξύ 40 και 50 ετών (50%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (80%) και ειδικεύονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (60%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν

εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων κρατούμενων (60%).

2.2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων

Στην ερώτηση ποιον ρόλο θεωρούν ότι έχουν οι ίδιοι *κατά προτεραιότητα* ως ΕΕ στα Σωφρονιστικά καταστήματα οι περισσότεροι εκπαιδευτές (7) δήλωσαν πως ο ρόλος του εμψυχωτή ενηλίκων είναι αυτός που θα τους χαρακτήριζε περισσότερο. Τρεις ανέφεραν ακόμα τον Παιδαγωγικό Ρόλο, δύο του Καθοδηγητή και ένας του Ηγέτη.
Ενδεικτικές απαντήσεις τους είναι:
«*Ναι, τον ρόλοτου καθοδηγητή, του εμψυχωτή, του ηγέτη, όχι πιο πολύ του εμψυχωτή, με ενδιαφέρει οι εκπαιδευόμενοι στο συγκεκριμένο πλαίσιο να κατανοήσουν και να αγαπήσουν τη μάθηση πρώτα από όλα και μετά την αγγλική γλώσσα, να δουν πως η μάθηση μπορεί να δώσει άλλες διεξόδους και δρόμους για τη ζωή*». ΕΚ3
«*Εμψυχώτρια ξεκάθαρα, εγώ δουλεύω πάρα πολύ στη βάση της εμψύχωσης*». ΕΚ5
«*…Αν μιλάμε για έναν εκπαιδευτικό που αγαπάει τη δουλειά του και την παίρνει στα σοβαρά και δεν το βλέπει καθαρά σαν εργασιακή σχέση, είναι εμψυχωτής, στήριγμα, ψυχολόγος, γονιός, θα πρέπει να μπει λίγο-λίγο σε όλους αυτούς τους ρόλους...*».ΕΚ8
«*…Ο εμψυχωτής είναι πολύ σπουδαίος ρόλος εκεί που είμαστε, γιατί η εργασία περισσότερο γίνεται σε ομάδες, γιατί θέλουμε να αναπτύξουμε και τις κοινωνικές δεξιότητες των κοριτσιών*». ΕΚ9.
«*…Εγώ πιστεύω ότι ο εμψυχωτικός ρόλος είναι ο πιο σημαντικός ρόλος και αυτός που έχουν περισσότερο ανάγκη οι μαθητές…*».ΕΚ10

2.3.Ο ρόλος του ΕΕ στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων που επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι

Στην ερώτηση ποιος είναι ο επιθυμητός ρόλος από τους εκπαιδευόμενους, κατά την άποψή τους, οι εκπαιδευτές απάντησαν ότι ο πιο επιθυμητό ρόλος είναι του παιδαγωγού (6). Άλλοι σημαντικοί ρόλοι είναι του εμψυχωτή, του γονέα και του βοηθού. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

«Ο βασικός ρόλος που προτιμούν είναι του δασκάλου, τους αρέσει να μαθαίνουν καινούργια πράγματα, νιώθουνε αυτοπεποίθηση, νιώθουνε αυτοβελτίωση, νιώθουνε ότι ανεβαίνουν ένα σκαλί στα δικά τους μάτια».ΕΚ2

«…Οι εκπαιδευόμενες αρχικά προτιμούν τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό, έρχονται στο σχολείο, και θέλουν έναν εκπαιδευτικό που θα τους λέει πράγματα, θα κάνει διάλεξη ουσιαστικά, γιατί πιστεύουν ότι έτσι θα μάθουν και βέβαια αισθάνονται και ασφάλεια…». ΕΚ9

«Νομίζω του εμψυχωτή, έχουν ανάγκη την ενθάρρυνση για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Αυτά τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη από αγάπη, άρα λοιπόν το πρώτιστο είναι να θεωρούν ότι έχουν ένα κλίμα οικογένειας, ένα κλίμα αγάπης που τους αποδέχονται, το πρώτο είναι αυτό…». ΕΚ7

3.Η ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων

3.1 Οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων

Στην ερώτηση ποιες προσδοκίες θεωρούν ότι έχουν οι εκπαιδευόμενοι από τη φοίτησή τους στα ΣΚΣΔΕ οι εκπαιδευτές έδωσαν μια ποικιλία απαντήσεων που είναι: Η απόκτηση γνώσεων της Ελληνικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας (5), η απόκτηση απολυτηρίου Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου (3), η εύρεση εργασίας (2), ο ευεργετικός παράγοντας για τη έκτιση της ποινής τους (2), η γνώση ξένων γλωσσών (1) και η ένταξή τους στην κοινωνία μετά την έκτιση της ποινής.Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Οι προσδοκίες τους διαφοροποιούνται. Οι εκπαιδευόμενοι παραδείγματος χάρη πουείναι ξένοι, που είναι αλλοδαποί, προσδοκία είναι να μπορέσουν να μάθουν τη γλώσσα του τόπου στον οποίο βρίσκονται…». ΕΚ6

«*Κοίταξε να δεις οι Ελληνίδες Ρομά που έρχονται στο σχολείο θέλουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν… χρειάζονται και ένα απολυτήριο δημοτικού μήπως βρουν κάποια εργασία και αλλάξουν τη ζωή τους όταν βγουν έξω. Οι αλλοδαπές ... εκείνες έρχονται περισσότερο για να μάθουν τη γλώσσα, είναι κοπέλες δηλαδή που στις χώρες τους έχουν πάει σχολείο, είναι σε πολύ καλό επίπεδο και έρχονται για να μάθουν τη γλώσσα και μάλιστα πολλές από αυτές πριν τελειώσει η χρονιά έχουν πάρει και το απολυτήριο τους…».*ΕΚ9

«*…το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευόμενων έρχεται στο σχολείο πρώτα απ' όλα για τον ευεργετικό παράγοντα, το λεγόμενο μεροκάματο, έρχονται δηλαδή στο σχολείο, καθώς έχουν μείωση της ποινής τους, ωστόσο οι αλλοδαπές κρατούμενες θέλουν να μάθουν τη γλώσσα, να μάθουν να μιλάνε ελληνικά για να μπορέσουν βγαίνοντας από τη φυλακή να είναι σε θέση να συνεννοούνται και να μπορέσουν να βρουν μια δουλειά να εργαστούν. Από την άλλη πλευρά οι Ελληνίδες θέλουν να μάθουν πράγματα, θέλουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και μέσα από το σχολείο, πέρα από το απολυτήριο γυμνασίου που θα πάρουν…».*ΕΚ10

«*Τα παιδιά μας έχουν προσδοκίες, και είναι παιδιά που τα έχουν διώξει, τα έχει απορρίψει η κοινωνία και πολλά από αυτά θέλουν να νιώθουν ότι δεν είναι έτσικαι όταν καταφέρνουμε να τους το περάσουμε αυτό είναι για εμάς επιτυχία…».* ΕΚ8

3.2.Τρόποι ενδυνάμωσης των προσδοκιών των εκπαιδευομένων

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι ενδυναμώνουν οι ίδιοι αυτές τις προσδοκίες οι απαντήσεις είναι θετικές.Οι τρόποι ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων, όπως προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών είναι σε πολλά επίπεδα, όπως:

- ✓ Ενθάρρυνση - ενδυνάμωση της μαθητικής τους ιδιότητας με στόχο την επιτυχία τους στο σχολείο.
- ✓ Ενδυνάμωση της εικόνας του εαυτού κυρίως μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους.

- ✓ Ενδυνάμωση της πίστης τους στην εκπαίδευση και στην επίδραση της στη ζωή τους.
- ✓ Ενδυνάμωση των προσδοκιών τους για το μέλλον.

3.2.1. Ενθάρρυνση –ενδυνάμωσης της μαθητικής ιδιότητας των εκπαιδευομένων με στόχο την επιτυχία τους στο σχολείο.

Σε αυτήν την ερώτηση οι εκπαιδευτές απάντησαν ότι προσπαθούν να ενδυναμώσουν την ιδιότητα του μαθητή στους εκπαιδευόμενους με στόχο την επιτυχία στο σχολείο και την απόκτηση του απολυτηρίου. Γι' αυτό προετοιμάζουν πολύ καλά τη διδασκαλία τους, αξιοποιώντας μια σειρά από εκπαιδευτικά υλικά και τεχνικές διδασκαλίας, όπως:οι ασκήσεις, τα φύλλα εργασίας, οι ομάδες εργασίας και οι διαδικτυακές ομάδες , η συζήτηση και το θέατρο, που ενεργοποιούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Προσέχω πολύ την προετοιμασία σημειώσεων και ασκήσεων, αλλά αξιοποιώ και το Internet και το Facebook στη διδασκαλία, αλλά και για ομάδες». ΕΚ1

«Τους ενθαρρύνω καταρχήν να μου λένε τη γνώμη τους, να μου λένε προηγούμενες εμπειρίες που είχαν, μοιράζω φύλλα εργασίας τα οποία πάντα έχω προετοιμάσει με βάση τους ίδιους, πηγαίνω από πάνω τους και τους βοηθώ σε ότι δεν κατανοούν, σε ότι δεν μπορούν να λύσουν». ΕΚ4

«Καταρχάς μαθησιακά και διδακτικά τους στηρίζω με το να έχω προγράμματα εξατομικευμένα, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός….». ΕΚ6

«*Βοηθώ να μπορέσουν να ξεδιπλώσουν εκτός από τα συναισθήματά τους και όλα τα ταλέντα που έχουν, γιατί πολλές φορές παιδιά που έρχονται μαθητές στο σχολείο έχουν κάποια γνώση για τον εαυτό τους, βέβαια η αυτοεκτίμησή τους είναι πολύ χαμηλή, αλλά ανακαλύπτουν και ταλέντα που δεν γνώριζαν πολλές φορές στα καλλιτεχνικά, στο μάθημα της ζωγραφικής ανακαλύπτουμε πάρα πολλά ταλέντα, στο μάθημα της μουσικής ανακαλύπτονται πάρα πολλά ταλέντα που μπορούν να τραγουδήσουν, που μπορούν να γράψουν στίχους, που μπορούν να εξωτερικεύσουν όλα αυτά που αισθάνονται μέσα από ένα τραγούδι ή τη ζωή που έχουν βιώσει ή οποιαδήποτε θέματα θέλουν τα ίδια να βγάλουν προς τα έξω…».* ΕΚ7

«…Εγώ βέβαια έχω σωθεί με το θέατρο, το χρησιμοποιώ πάρα πολύ ως μέσο για να βοηθήσω την κατανόηση σε όλα τα μαθήματα και με βιωματική μάθηση, όλα τα μαθαίνουμε με βιωματικό τρόπο, ιδίως εκεί πέρα δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο». ΕΚ9

3.2.2.Ενδυνάμωση της εικόνας του εαυτού κυρίως μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση του γνωστικού και του κοινωνικού επιπέδου των κρατουμένων. Αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ότι αφού τα κατάφεραν στο σχολείο μπορούν να τα καταφέρουν και στην επανένταξή

τους στην κοινωνία. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Θεωρώ ότι η κατανόηση είναι αυτό που τονώνει πολύ την αυτοεκτίμηση τους, να τους δείξεις δηλαδή ότι τους καταλαβαίνεις και τους ακούς, τους νοιάζεσαι είναι πολύ σημαντικό για την αυτοεκτίμησή τους και επίσης ότι τους σέβεσαι είναι επίσης πάρα πολύ σημαντικό σεβασμός δηλαδή στα πρόσωπά τους, τους κάνει καλό και τους βοηθάει πάρα πολύ». ΕΚ1

«Η εκπαίδευση από ότι έχουμε δει στα σχολεία ειδικά των καταστημάτων κράτησης, ή μάλλον ειδικά στα καταστήματα κράτησης όπου υπάρχουν σχολεία, είναι το πρώτο και το βασικότερο στοιχείο για την αυτοεκτίμησή τους, είναι αυτό που τους κάνει να νιώθουν ότι είναι άνθρωποι…». ΕΚ2

«*Η αίσθηση ότι εξελίσσονται και ότι υπάρχουν, ότι για αυτές υπάρχει μία δεύτερη ευκαιρία στη ζωή μετά τη φυλακή, μας βελτιώνει την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Ρωτούν ας πούμε αν με δεις έξω κυρία θα με χαιρετήσεις; Δηλαδή θα με δέχεσαι; Θα με αποδεχθείς και έξω άμα με δεις; ».*ΕΚ4

«Αποκτούν αυτοπεποίθηση όταν τους δείξεις ότι αξίζουν, ότι έχουν ικανότητες, τις οποίες δεν είχαν ανακαλύψει μέχρι τώρα και ότι είναι άνθρωποι, μαθητές ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές, πού βρίσκονται στα έξω σχολεία…». ΕΚ6

«Κοιτάζτε με το να λαμβάνουν γνώσεις βελτιώνονται πάρα πολύ σημαντικά στο γνωστικό τους επίπεδο και αυτό κατά επέκταση τις βοηθάει να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, βελτιώνουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, σταματάνε να θεωρούν ότι δεν μπορούν να καταφέρουν πράγματα και πιστεύουν πιο πολύ στο τι μπορούν να καταφέρουν οι ίδιες και αυτό τους βοηθάει πιστεύω πάρα πολύ. Μέσω της εκπαίδευσης πιστεύω ότι αισθάνονται την ισοτιμία που υπάρχει μέσα στην αίθουσα…». ΕΚ10

3.2.3. Ενδυνάμωση της πίστης τους στην εκπαίδευση και στην επίδρασή της στη ζωή τους.

Οι εκπαιδευτές θεωρούν πολύ σημαντικό να καλλιεργήσουν την πίστη των εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση, ως ένα μέσο που θα ενδυναμώσει τις προσδοκίες τους για τη ζωή τους γενικότερα, κυρίως όταν αποφυλακιστούν. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«*Στο σχολείο καταλαβαίνουν ότι κερδίζουν μόρφωση, ότι βελτιώνεται το γνωστικό τους επίπεδο και το κοινωνικό, επικοινωνούν με κόσμο εκτός του καταστήματος κράτησης, οι οποίοι είναι εκπαιδευτές και μπορούν να συζητήσουν μαζί τους διάφορα πράγματα».*ΕΚ3

«Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται από τον χώρο της φυλακής, που είναι απαξιωμένες οι ανθρώπινες σχέσεις… Εδώ όμως νιώθουν ότι η κοινωνία φτιάχνεται μες στο σχολείο, δεν είναι η κοινωνία της φυλακής, του κελιού και αρχίζουν να ξαναθυμούνται πόσο αξίζει να ζουν σαν άνθρωποι, αλλά και πόσο οφείλουν και οι ίδιοι να φέρονται, γιατί ας μην ξεχνάμε αυτό που συμβαίνει στη φυλακή που είναι μία μικροκοινωνία αναπαράγεται εξαιτίας όλων των ανθρώπων που ζουν στη φυλακή». ΕΚ5

«Ναι είναι ένας παράγοντας μέσα στον οποίο, με όλα αυτά που κάνουμε, οδηγείται το μυαλό τους σε θετικές σκέψεις και πολλές φορές το λένε και οι ίδιοι… Ναι, τους ανοίγει ένα παράθυρο προς την ελευθερία και προς το όνειρο για το μέλλον». ΕΚ6

«*Η εκπαίδευση και από έρευνες είναι το Α και το Ω στις φυλακές, η εκπαίδευση είναι αυτή που θα βοηθήσει τις κρατούμενες να αλλάξουν έτσι, να ψαχτούν λίγο, να βρουν τον εαυτό τους, να κάνουν την αλλαγή στη ζωή τους… Η εκπαίδευση μόνο μπορεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης τους».*ΕΚ9

3.2.4 Ενδυνάμωση των προσδοκιών τους για το μέλλον.

Τέλος, οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι η ενδυνάμωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων για τη μελλοντική, έξω από τη φυλακή ζωή τους, είναι ένα σημαντικό έργο γι' αυτούς. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Κοίταξε καταρχάς ξαναλέω είμαι πολύ ενθαρρυντική, αυτό συγκεκριμένα σε μένα είναι πολύ σημαντικό, πάω με χαμόγελο, λέω μπράβο… Για να τους ενεργοποιήσω τώρα χρησιμοποιώ πολύ ερωτήσεις… και είναι πολύ σημαντικό μέσα στη φυλακή να τους δείχνεις ότι όλη η εμπειρία σου από όπου κι αν έρχεσαι, ότι και αν σ' αρέσει, δεν είναι χαμηλή, ούτε ακατάλληλη, είναι το μάθημα, είναι μέρος της συζήτησης που κάνουμε είναι εδώ, της ποικιλίας του πολιτισμού μας δηλαδή. Προσπαθώ να τους ανοίγω ένα παράθυρο στο μέλλον έξω από τη φυλακή..». ΕΚ5

*«…Να βελτιωθούν, προσπαθούμε να δουν με διαφορετικό μάτι το σχολείο, τα οφέλη που μπορεί να έχουν από αυτό, όχι μόνο στην κοινωνία γενικά, για τον εαυτό τους, για τον χαρακτήρα τους, για το πως μπορούν να αναπτύξουν αυτοί τον εαυτό τους, την ψυχή τους και τον χαρακτήρα τους».*ΕΚ8

«Αυτό που προσπαθώ είναι μετά από αυτήν την εκπαίδευση να μην ξαναγυρίσουν, να έχουν μία ομαλή επανένταξη στην κοινωνία, να μη γυρίσουν πάλι πίσω γιατί αυτό είναι το πρόβλημα με τους κρατούμενους, ένα μεγάλο ποσοστό γυρίζει πίσω… Αυτό λοιπόν είναι πάρα πολύ θετικό και αυτό θέλουμε να βγούνε έξω και να μπορέσουν να πιάσουν μία δουλειά και να μην επιστρέψουν πάλι στη φυλακή, να αλλάξουν τη ζωή τους, να αλλάξουν τη σκέψη τους και να κάνουν μία φυσιολογική ζωή». ΕΚ9

*«Προτεραιότητά μας είναι να είναι καλά οι εκπαιδευόμενοι οπότε φροντίζουμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης έτσι ώστε να βοηθήσουμε τις εκπαιδευόμενες να αισθανθούν οικεία …να έρχονται στα μαθήματα, να παρακολουθούν δηλαδή και μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία να καταφέρουμε βγαίνοντας από τη φυλακή να έχουμε δημιουργήσει ανθρώπους ολοκληρωμένους που να έχουν κατανοήσει τα λάθη που έχουν κάνει στο παρελθόν…».*ΕΚ10

Γ. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ενδυνάμωση των προσδοκιών των ενήλικων εκπαιδευομένων, που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Σωφρονιστικών Καταστημάτων (ΣΔΕ ΣΚ). Για τον σκοπό αυτόν πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα, προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτώνγια τον ρόλο που εκείνοι θεωρούν ότι διαδραματίζουν στα ΣΔΕ ΣΚ και στους τρόπους, με τους οποίους ενδυναμώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώνονται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Ωστόσο, τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα, καθώς μέσω της ποιοτικής μεθόδου που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δέκα εκπαιδευτές ενηλίκων, που εργάζονται σε τρία διαφορετικά σχολεία σωφρονιστικών καταστημάτων και συγκεκριμένα, του Κορυδαλλού, του Ελαιώνα Θήβας και του Αυλώνα Αττικής. Η συμμετοχή τους στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης και στη συνέχεια έγινε ανάλυση του περιεχομένου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ ΣΚ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτές,στην πλειοψηφία τους, θεωρούν πως ο ρόλος του εκπαιδευτή/παιδαγωγού είναι πολύ σημαντικός σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, με τον ρόλο του Εμψυχωτή να υπερτερεί στις απαντήσεις τους. Η επιλογή αυτή συνδέεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτά τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου ο εκπαιδευτής είναι και λίγο ψυχολόγος, λίγο γονέας, λίγο βοηθός.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την έρευνα της Ζυγογιάννη (2014), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως εμψυχωτής, όπου διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή τους το άτομο εκείνο, που θα τους εμψυχώνει και θα τους καθοδηγεί προς την επίτευξη των προσδοκιών τους. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον στοιχείο ότι, κατά την άποψή τους, οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν τον ρόλο του παιδαγωγού κατά προτεραιότητα. Αυτό πιθανόν συνδέεται με την πρότερη εμπειρία τους από τους εκπαιδευτικούς, που είχαν στην τυπική εκπαίδευση. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Παπαϊωάννου, Ανάγνου&Βεργίδης (2016), όπου διαφαίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου, που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής.

Ως προς τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και τους τρόπους ενδυνάμωσής τους από τους εκπαιδευτές, οι εκπαιδευτές έδωσαν μια ποικιλία απαντήσεων, όπως: Η απόκτηση γνώσεων της Ελληνικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας, η απόκτηση απολυτηρίου Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου, η εύρεση εργασίας, ο ευεργετικός παράγοντας για τη έκτιση της ποινής τους, η γνώση ξένων γλωσσών και η ένταξή τους στην κοινωνία μετά την έκτιση της ποινής. Σημαντικότερες προσδοκίες φαίνεται να είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (αφορά τους κρατούμενους διαφορετικής προέλευσης), καθώς και η εύρεση εργασίας. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει και η έρευνα του Βεργίδη και συν.(2007).

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές ενδυναμώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων είναι σε πολλά επίπεδα, όπως: -Ενδυναμώνουν τη μαθητική τους ιδιότητα με στόχο την επιτυχία τους στη φοίτηση και την απόκτηση του απολυτηρίου του Γυμνασίου. - Ενδυναμώνουν την εικόνας του εαυτού κυρίως μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. - Ενδυναμώνουν την πίστη τους στην εκπαίδευση και στην επίδραση της στη ζωή τους. - Ενδυναμώνουν τις προσδοκίες τους για το μέλλον.

Ως προς την επιτυχημένη σχολική φοίτηση οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτές για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων και να τους οδηγήσουν στην αλλαγή είναι η ενεργητική συμμετοχή, οι ομαδικές εργασίες, η συζήτηση, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση. Το συγκεκριμένο εύρημα ταυτίζεται με εκείνο της Ζυγογιάννη (2014), όπου διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτές, εφαρμόζοντας τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και αξιοποιώντας τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καταφέρνουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επιτύχουν τους στόχους τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων στηριζόμενοι στην ενθάρρυνση, στην εμψύχωση, στον διάλογο επιτυγχάνουν να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων να πιστέψουν και να στηριχτούν στην εκπαίδευση, ως ένα σημαντικό βοηθητικό μέσο για τη μελλοντική ζωή τους έξω από τη φυλακή.

Συμπερασματικά, μέσα από την παρούσα μελέτη επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι το έργο που επιτελείται στα ΣΔΕ σωφρονιστικών καταστημάτων είναι σπουδαίο και σημαντικό. Οι εκπαιδευτές που υπηρετούν στα σχολεία αυτά διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο για τους εκπαιδευόμενους, καθώς τους καθοδηγούν, τους συμβουλεύουν, τους εμψυχώνουν και γενικότερα συμβάλλουν με καταλυτικό τρόπο, ώστε να στεφτεί ακόμα και η ελάχιστη προσπάθεια των εκπαιδευόμενων με επιτυχία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανάγνου, Ε. &Βεργίδης, Δ.(2008). *Οι στρατηγικές δράσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών*. Εκπαίδευση Ενηλίκων. Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 4 (13), 11-18.

Βεκρής, Λ.(2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή. Στο Βεκρής, Λ. &Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης (σελ.15-24). Αθήνα Γ.Γ.Δ.Β.Μ- Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Βεργίδης, Δ.,(2008). *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα :ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. &Τζιντζίδη, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατούμενων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική επετηρίδα Αρέθας, τόμος IV, 61-93*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και

Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ, σ. 61-89.

Βεργίδης, Δ. & Ασημάκη, Α. (2008). Η συμβολή των διευθυντών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας την περίοδο της πειραματικής λειτουργίας τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 154, 69-83.

Βεργίδου , Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α., (2018). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Σχολική Κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή Προσαρμογή;* Επιστήμες Αγωγής,(2), 169-186.

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ: Κουβαράκου, Ν.) Αθήνα: Ίων

Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζυγογιάννη, Σ. (2014*). Απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης μεταναστών κρατουμένων: η 163 περίπτωση του προγράμματος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας «Οδυσσέας» στον Ελεώνα Θηβών*. Αθήνα: Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Ίσαρη, Φ., &Πουρκός, Μ.(2015).Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων: https://www.kallipos.gr/el

Καλογρίδη, Σ. (2011). Η Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση ως Στρατηγική Μάθησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Πανιτσίδου & Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σ. 42-58). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.ISBN:978-960-8396-59-3.

Καπέλλου, Β. &Χαλούλια, Ε. (2019). Ο καινοτόμος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο ΣΔΕ σωφρονιστικού καταστήματος: Η περίπτωση του ΣΔΕ Δομοκού. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 504-513.

Λάλος, Γ. (2011). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτών ενηλίκων για Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια μελέτη περίπτωσης των ΣΔΕ Θεσσαλίας*. Τρίκαλα: Λογείον.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.

Παπαϊωάννου, Β., Ανάγνου, Ε. &Βεργίδης, Δ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρατουμένων. Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»,* 4(2), σσ. 41-60.

Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ 2, Μέτρο 1.1. ενέργεια 1.1.2., Πράξη 1.1.2Β.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Salzberger-Wittenberg, I. (1996). *Ησυναισθηματικήεμπειρίατηςμάθησηςκαιτηςδιδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης Από Απόσταση. Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

ΞενόγλωσσηΒιβλιογραφία

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Theexerciseofcontrol*.New York: Cambridge University Press.

Costelloe, A. & Warner, K. (2003). *Beyond 'Offending Behavior': The Wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules. This is a revised version of a paper first presented to the 9th EPEA International Conference on Prison Education, Langesund,* Norway, p.p. 1–16.

Costelloe, A. & Warner, K. (2014). *Prison education across Europe: Policy, practice, politics.* London Review of Education, 12.

Council of Europe (1990*). Legal affairs. Education in prison. Recommendation no. R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum.*

European Commission (1995), White paper on Education and Training Teaching and Learning – Towards the Learning Society, Brussels.

Kett, M. (1995). *Survey of prisoners' attitudes to education*. Wheatfield Place of Detention. Unpublished report.

Margo, K. (2002). *Exploring teaching roles and responsibilities in adult literacy education: Do teachers see themselves as transformative educators*?Proceedings of the 21st Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), pp. 171-177.

Parker, E. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education, 41*(3), 140-146.

Wright, R. (2005). *Going to Teach in Prisons: Culture Shock.* The Journal of Correctional Education, 56 (1), pp. 19- 37.

ΝΟΜΟΙ

Νόμος 3369 (2005).Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις

Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Νόμος 4019 (2011). Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις

Νόμος 5959 . Πρόγραμμα σπουδών

ΦΕΚ

Υπουργική Απόφαση 2373/2003. Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

ΦΕΚ Α 188/ 23-09-1997: ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2525, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ Α 291/ 24-12-1999: ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2776, Σωφρονιστικός Κώδικας.

ΦΕΚ Β 1861/ 08-07-2014: Απόφαση με αριθμό 5953, Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών

The development of critical thinking and the cultivation of students' creativity

Ευάγγελος Γλάρος, *ΠΕ70, ΠΕ01, (Phd, MTh), Δ/ντής Σχ. Μονάδας Α/θμιας Εκπαίδευσης, vglaros@gmail.com*

Evangelos Glaros, *Teacher of Primary Education, Teacher of Theology, (Phd, MTh), Principale of Primary Education School Unit, vglaros@gmail.com*

Abstract: Increasing complexity and the competitive environment constitute the development of critical thinking and creativity the structural elements of modern teaching practice. Critical thinking and creativity cultivate acts of self-action upgrade pre-existing processes and transform knowledge, through cognitive mechanisms of discovery, into new forms and applications of knowledge. In the context of formal education the teacher is called upon with the use of appropriate mechanisms to transform the passive reception and reproduction of information into active participatory actions together with their pupils. By means of cognitive strategies and by involving their pupils in experiential processes, he encourages and guides them in deductive reasoning and reasoned proposals; he engages with future active citizens in cognitive conflict, reflection, self-awareness and self-perception by redefining relationships of reality for a deeper understanding of themselves and the world.

Keywords: Critical Thinking, Creativity, Pedagogy.

Περίληψη: Η αύξηση της πολυπλοκότητας και το ανταγωνιστικό περιβάλλον καθιστούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας δομικά στοιχεία της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα καλλιεργεί πράξεις αυτενέργειας, αναβαθμίζει προϋπάρχουσες διαδικασίες και μετασχηματίζει μέσα από γνωστικούς μηχανισμούς ανακάλυψης τη γνώση σε νέες μορφές και εφαρμογές αυτής. Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός καλείται με τους κατάλληλους χειρισμούς μαζί με τους μαθητές του να μετασχηματίσει την παθητική πρόσληψη και αναπαραγωγή της πληροφορίας σε ενεργητικές συμμετοχικές δράσεις. Με γνωστικές στρατηγικές και την εμπλοκή των μαθητών του σε βιωματικές διαδικασίες, τους εμψυχώνει και τους καθοδηγεί σε επαγωγικούς συλλογισμούς και τεκμηριωμένες προτάσεις· συμπορεύεται με τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες στη γνωστική σύγκρουση, στον αναστοχασμό, στην αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη αναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις της πραγματικότητας για βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Παιδαγωγική.

Εισαγωγή

Στις Επιστήμες της Αγωγής επιβεβαιώνεται η γενική αρχή πως η σκέψη για τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της σχολικής πράξης. Στη μετανεωτερική σκέψη ο κριτικός λόγος αποτελεί βασικό άξονα στην εκπαιδευτική διαδικασία με διττό σκοπό: αφενός απορρίπτει την τυποποίηση της γνώσης και αφετέρου αμφισβητεί τον ολοκληρωτικό και οικουμενικό λόγο (Harvey, 2009). Ανατρέχοντας στην ιστορία της Παιδαγωγικής διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εδράζεται στην καντιανή λογική, η οποία γεφυρώνει το χάσμα της θεωρίας του εμπειρισμού και του ορθολογισμού (Πελεγρίνης, 2010, σ. 221; πρβλ. Μονιούδη, 2009). Οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στο κέντρο οποιασδήποτε δραστηριότητας και επομένως έχουν δικαίωμα να σκέπτονται, να αμφισβητούν, να θέτουν ερωτήσεις και να επιζητούν αιτιολόγηση για όλα όσα διδάσκονται. Η διάχυση της γνώσης, σε σχέση με την αύξηση της πολυπλοκότητας και του ανταγωνισμού, υπαγορεύει την άμεση αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επιπλέον, οι διδακτικές παρεμβάσεις οφείλουν να κινούνται στο πλαίσιο που συνδιαμορφώνεται από τα παιδαγωγικά και κοινωνικά δεδομένα.

Η δημιουργική και κριτική μάθηση των παιδιών αποτελεί ζητούμενο στην καθημερινή πρακτική του ελληνικού σχολείου. Η κριτική σκέψη συνδυαστικά με τη δημιουργικότητα κατασκευάζει ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο η πολλαπλότητα των λύσεων υπερβαίνει τις προκαθορισμένες στερεότυπες απαντήσεις, που υπαγορεύονται από στείρες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα ισορροπούν την προσχεδιαζόμενη διδακτική πράξη συνθέτοντας μια παράδοξη αντίφαση: ενώ ο εκπαιδευτικός επιζητεί μη προβλέψιμα αποτελέσματα, που εκ της φύσης τους δεν εντάσσονται σε ένα προσχεδιασμένο πλάνο, εντούτοις, η πορεία της διερεύνησης επιχειρείται με προκαθορισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και αναμενόμενες απαντήσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να μην περιορίζεται στον έλεγχο και τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά να γίνει ο κατεξοχήν εμψυχωτής και εμπνευστής της ομάδας στο δημιουργικό ταξίδι της γνώσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1991). Ο ρόλος του, μεταξύ άλλων, υπαγορεύεται μέσα από την παιδαγωγική της σχέσης η οποία καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του, τον στηρίζει, τον εμψυχώνει και τον ενθαρρύνει να συνεχίσει την πορεία του προς τη γνώση, ρυθμίζοντας αποτελεσματικά τον χρόνο και τον ρυθμό της εργασίας του. Η διδασκαλία που σχεδιάζεται υπό αυτές τις προϋποθέσεις προκαλεί ενέργειες βαθύτερης αλληλεπίδρασης και προβάλλει κάθε νέα δημιουργία ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας.

1. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Οι Thorndike και Dewey προέβαλαν τη σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης στο σχολείο συνδέοντάς την άμεσα με τη διδακτική πράξη (Τριλιανός, 1997). Ο Bandura επισήμανε τη σημαντική δεξιότητα της αυτοκαθοδήγησης, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την εφαρμογή τεχνικών αυτοελέγχου. Την αναγκαιότητα της

κριτικής σκέψης στη διδασκαλία υπογράμμισε και ο Norris υποστηρίζοντας ότι «*οι μαθητές έχουν το ηθικό δικαίωμα να διδάσκονται τον τρόπο να σκέφτονται κριτικά*» (Norris, 1985, p. 44). Η μάθηση στη σχολική τάξη δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός αλλά μια εξελικτική διαδικασία. Αυτή η συνεχής απόπειρα διδάσκει τον εκπαιδευόμενο πως να μαθαίνει, τροποποιώντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές του, με αποτέλεσμα αυτός να προσαρμόζεται κατάλληλα στις διαφορετικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποκτώντας αποτελεσματικότερο έλεγχο (Heider, 1958). Με άλλα λόγια, η γνώση ακόμα και όταν αυτή συντελείται μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή σε ένα δομημένο περιβάλλον που προσφέρει ίδια ερεθίσματα στους μαθητές/τριες, ο τρόπος πρόσληψης καθώς και τα αποτελέσματα αυτής είναι διαφορετικά στον καθένα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εξαρτώνται από παράγοντες που σχετίζονται με την ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1992).

Η πρώτη αναφορά στον ελλαδικό χώρο για τη δημιουργική σκέψη εντοπίζεται στον Χαραλαμπόπουλο (1971), πεδίο που εισήγαγε με τη διδακτορική διατριβή του «*Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου, Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αποτελέσματα*». Σημαντική ήταν η ερευνητική προσπάθεια του Μαγνήσαλη (1987), που επεδίωξε να μελετήσει την επίδραση ειδικού προγράμματος ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων σε μαθητές/τριες ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας. Αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις των Ξανθάκου και Καΐλα, που υποστήριξαν ότι τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να αυξήσουν τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών/τριών (Καΐλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκη, 1990; Ξανθάκου, 1998; 2000; 2011). Το σπουδαίο ζήτημα της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας ήταν το θέμα του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στις 13-15 Μαΐου 2005. Επιχειρήθηκε η πολύπλευρη και εις βάθος ανάλυση των παραμέτρων και των παραγόντων που σχετίζονται με την κριτική, τη δημιουργική και διαλεκτική σκέψη στη θεωρία και την πράξη στο πεδίο της εκπαίδευσης[3].

Η σκέψη από λειτουργικής πλευράς διακρίνεται σε δύο τουλάχιστον επίπεδα: α) τη συγκλίνουσα (convergent) ή κριτική σκέψη και β) την αποκλίνουσα (divergent) ή δημιουργική σκέψη (Guilford, 1959). Ο Παρασκευόπουλος ορίζει την συγκλίνουσα σκέψη ως τη «*νοητική ικανότητα με την οποία τα δεδομένα ενός προβλήματος υφίστανται επεξεργασία κατ' αυστηρούς λογικούς κανόνες, με σκοπό την εύρεση της μίας, της κοινής, της συνήθους λύσης*» (Παρασκευόπουλος, 2004, σσ. 19-24). Αντίστοιχα, η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη είναι «*η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που επιτρέπει νέους ανορθόδοξους συνδυασμούς με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων*» (Παρασκευόπουλος, *ό.π.*, σσ. 25-37). Ο Fisher (1995, p. 67) επισημαίνει ανάμεσα στα άλλα

3. Για τις εισηγήσεις και τα πορίσματα του συνεδρίου βλ. Πρακτικά Συνεδρίου (2005). *«Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση», 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο 13-15 Μαΐου 2005*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2024, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_activities/3rd_conference.html.

χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης την ετοιμότητα αμφισβήτησης των απόψεων των άλλων. Επομένως, ένα σχολείο που παραμένει στις τυποποιημένες διδακτικές πρακτικές και δίνει έμφαση στην ομοιόμορφη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αναστέλλει ουσιαστικά τις εφευρετικές δυνάμεις και ικανότητες των δημιουργικών ατόμων.

Η κριτική σκέψη αναφέρεται σε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες, που εξελίσσονται με συγκεκριμένο, αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή τρόπο. Το άτομο, με τη χρήση των νοητικών λειτουργιών, επιλέγει τις κατάλληλες πληροφορίες, αναλύει, αξιολογεί, αναστοχάζεται και αποφασίζει βασιζόμενο σε μια ενσυνείδητη ή ασυνείδητη μεθοδολογία και στρατηγική. Κατά τον Marzano, (1992; 1995; 1999; 2007) η επίλυση ενός προβλήματος εξαρτάται από την κριτική σκέψη με τη χρήση τόσο της δηλωτικής όσο και της διαδικαστικής γνώσης. Επομένως, η κριτική σκέψη συνδέεται σε υψηλό βαθμό με την ανάπτυξη και την εξέλιξη της νοημοσύνης και αποτελεί μια συνειδητοποιημένη γνωστική πράξη, που αφορά το άτομο και την κοινωνία. Σημαντικές μελέτες που αφορούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας έχουν αναδείξει τον αντίκτυπο των μαθησιακών περιβάλλοντων εκμάθησης, τα οποία εξαρτώνται από τον τύπο και την κουλτούρα του κάθε σχολείου[4]. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα σε ειδική μελέτη που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια δύο διαδοχικών ετών σε 210 μαθητές/τριες δημοτικών σχολείων με παραδοσιακές και εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ανέδειξαν: α) την επίδραση της παιδαγωγικής στη δημιουργική απόδοση των παιδιών και β) τη θετική επίδραση της εναλλακτικής παιδαγωγικής στη δημιουργική ανάπτυξη από τον 1ο προς τον 2ο χρόνο, κυρίως στον τύπο του μοντεσσοριανού σχολείου. Η έρευνα επιβεβαίωσε τις αρχικές υποθέσεις: η δημιουργική απόδοση των παιδιών επηρεάστηκε όχι μόνο από τον τύπο του εκπαιδευτικού στόχου που τέθηκε, δηλαδή το είδος της εργασίας, αλλά και από την ταυτότητα-κουλτούρα του σχολείου (Besancon & Lubart, 2007).

Ο σύγχρονος άνθρωπος επειδή κινείται σε ένα γενικευμένο πεδίο αντιφάσεων, συχνά αδυνατεί να ανατρέξει σε έναν κώδικα δεοντολογίας με σταθερές αξίες, ώστε να διακινδυνεύει διαρκώς σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται ταχύτατα (Γκίβαλος, 2007). Ως εκ τούτου, κάθε ζητούμενο στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη πρέπει να συνδέεται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2004; Τριλιανός, 1997) και της προσωπικής έκφρασης μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες, να μην εξαντλείται στην παροχή πληροφορίας, αλλά να αποτελεί αφορμή για επικοινωνία και έκφραση απόψεων και προβληματισμού. Παράλληλα, είναι αναγκαίο η κριτική σκέψη να αναπτύσσεται σε πλαίσιο αυτοπειθαρχίας και να προσβλέπει στον αυτοέλεγχο με απώτερο παιδαγωγικό σκοπό την αυτόβουλη και υπεύθυνη δράση (Καψάλης, 1986, σσ. 443-444). Έτσι, με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μπορεί ο καθένας να οπλιστεί με ικανότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων και των αναφυόμενων δυσκολιών

4. Βλ. ενδεικτικά Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist, 55*(1), 151-158. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.151; Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: schools of curious delight* (3th ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την πίστη και την ελπίδα για τη ζωή (McFarlin & Blascovich, 1981; Buss, 2000).

2. Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της δημιουργικότητας ξεκίνησε από τις έρευνες του Αμερικανού ψυχολόγου Guilford και της ομάδας του για τη «δομή της νοημοσύνης». Ο πρώτος που μελέτησε τη «συναισθηματική νοημοσύνη» ήταν ο McClelland με το έργο του «*Testing for competence Rather than Intelligence*». Η υπόθεση της εργασίας του ήταν κατά πόσο η σχολική ικανότητα και ο τρόπος που αυτή αξιολογείται (τεστ, βαθμοί, πιστοποιήσεις, κ.λπ.) αρκεί για να προβλέψει κανείς πόσο καλή θα είναι η επίδοση των ατόμων αυτών στους εργασιακούς τους στόχους ή γενικότερα αν αυτή η επιτυχία θα αντανακλάται μετέπειτα στη ζωή τους. Ο McClelland υποστήριξε πως η επιτυχία των ατόμων που τους έκανε ξεχωριστούς πήγαζε από ένα σύνολο ειδικών ικανοτήτων μεταξύ των οποίων η αυτοπειθαρχία, η ενσυναίσθηση και η πρωτοβουλία[5]. Ο Goleman υπήρξε φοιτητής του McClelland στο πανεπιστήμιο του Harvard και εμπνεόμενος από τον δάσκαλό του συνέχισε τις έρευνες του προκατόχου του. Μελέτησε τη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσωπική επιτυχία του ατόμου και ειδικότερα εστίασε στη λειτουργία της στον εργασιακό χώρο (Goleman, 1995). Ως προς τη δημιουργικότητα οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται «παραδοσιακές», θυσίασαν τόσο την κριτική σκέψη όσο και τη δημιουργικότητα των παιδιών, προκειμένου να υλοποιήσουν τους γνωστικούς στόχους των ΑΠ υπό την ασφυκτική πίεση του χρόνου της σχολικής τάξης. Στον αντίποδα, οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι, που χαρακτηρίζονται «ανακαλυπτικές», ενέπλεξαν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών θεωρώντας ότι η γνώση κατακτάται όταν αυξάνονται οι ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων. Ο Solso (1995), σημειώνει πως τις δύο τελευταίες δεκαετίες δεν έχει επιβληθεί ένας ορισμός που θα μπορούσε να ενώσει τις ετερόκλητες απόψεις και θεωρίες σχετικά με την δημιουργικότητα. Πράγματι, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι θέσεις και οι διατυπώσεις των ερευνητών ως προς τη δημιουργικότητα αποκλίνουν σημαντικά. (Bloomberg, 1973; Busse & Mansfield, 1980; Sternberg, 1988; Vernon, 1989; Craft, 2001, Starko, 2005; Meusburger, 2009). Κατά τον Meusburger (2009) στη βιβλιογραφία απαριθμούνται πάνω από εκατό διαφορετικές προσεγγίσεις για τη δημιουργικότητα. Μεταξύ αυτών ο Bruner (1962) χαρακτήρισε τη δημιουργικότητα ως μορφή ενέργειας που γεννά την αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise) και αποτελεί τεκμήριο γνησιότητας ενός πρωτότυπου εγχειρήματος, ο Piaget (1960) την όρισε ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που φέρει τη σφραγίδα της εξερεύνησης, χαρακτηρίζοντας συνολικά την πράξη ως ενέργεια πνευματική και ο Csikszentmihalyi (2007) υποστήριξε ότι αποτελεί ένα είδος ψυχικής δραστηριότητας που δεν πραγματοποιείται σε "ειδικούς" ανθρώπινους εγκεφάλους. Ο τελευταίος ισχυρίστηκε πως πρόκειται για φαινόμενο

5. Βλ. ενδεικτικά McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14. doi: 10.1037/h0034092

που δεν είναι μεμονωμένο, αλλά απαντάται συστηματικά και οφείλεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ της νόησης του ατόμου και του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου.

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας και πράξης του συμπεριφοριστικού αυτοελέγχου, οι οποίοι και θεωρούνται εκπρόσωποι του νεο-συμπεριφορισμού (Mohoney, Kanfer, Meichenbaum), συνέβαλαν με τις απόψεις τους στον επιστημονικό διάλογο για τη δημιουργικότητα, συνδέοντάς την με τις γνωστικές θεραπείες της συμπεριφοράς (βλ. ενδεικτικά Καλαντζή-Αζίζι, 1998). Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης διαμεσολαβούν ενδιάμεσες μεταβλητές. Ανίχνευσαν, δηλαδή, τη δυναμική ύπαρξη εσωτερικών διαγνωστικών διαδικασιών, γεγονός που θεωρητικά κατοχύρωσε και ώθησε την επιστημονική κοινότητα προς την εξέλιξη τεχνικών αυτοελέγχου στα όρια της συμπεριφοριστικής ψυχοθεραπείας (Καλαντζή-Αζίζι, *ό.π.*, σσ. 895-986). Συμπέραναν πως η ισορροπία στη ζωή του ατόμου εξαρτάται από την επίτευξη των στόχων που αντανακλούν τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις, δηλαδή τις βαθύτερες επιθυμίες κι επιδιώξεις που έχει θέσει ως σκοπό της ζωή του (Temple & Robson, 1991). Έτσι, στην πραγματικότητα ο καθένας είναι δημιουργικός και λανθασμένα έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η δημιουργικότητα είναι προνόμιο χαρισματικών προσώπων (Σέργη, 1994, σ. 87). Η διαφορά της δημιουργικότητας από άτομο σε άτομο είναι αυτή που προκαλεί τη λανθασμένη εντύπωση. Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα έμφυτη στους ανθρώπους και επομένως μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες και στοχευμένα προγράμματα. Ως εκ τούτου, η ποιότητα και οι στόχοι των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, καθώς και η πρακτική εφαρμογή τους από τους δασκάλους που τα υλοποιούν και τα προσαρμόζουν στην τάξη, αναντίρρητα επιδρούν στην εξέλιξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Το συγκείμενο της εποχής δημιούργησε το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε περεταίρω ο επιστημονικός διάλογος για τη διερεύνηση της παραγωγικής σκέψης. Αφορμή στάθηκαν οι αρνητικές κριτικές για τα τεστ νοημοσύνης, έτσι όπως χρησιμοποιούνταν στην αμερικάνικη κοινωνία. Τα τεστ συνδέθηκαν με τη σχολική επίδοση με αποτέλεσμα η νοημοσύνη να ταυτιστεί με την ικανότητα του ατόμου να σκοράρει στα σχολικά μαθήματα, ικανότητα που δεν προϋποθέτει εξ' ορισμού την ύπαρξη της δημιουργικής δεξιότητας. Αν και είναι αποδεκτό πως η δημιουργική σκέψη αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της ανθρώπινης νόησης, παρόλα αυτά δεν ταυτίζεται με τη νοημοσύνη (Goleman, 1995). Η δημιουργική σκέψη και η νοημοσύνη έχουν σχέση συνάφειας και ως έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται (Craft & Jeffrey, 2004). Η ανθρώπινη νόηση θεωρούνται παράγοντες αλλαγής της ζωής των ατόμων και των ομάδων κι επομένως και στη διαδικασία της μάθησης. Οι διατρίβοντες στις Επιστήμες της Αγωγής ορίζουν τη νόηση σε συνάφεια με τις διαδικασίες εκείνες που αναβιβάζουν το άτομο και το αναβαθμίζουν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ζωής και συμπεριφορές Υπήρξαν, όμως, έρευνες που αμφισβήτησαν την παραπάνω θέση και υποστήριξαν ότι η νοημοσύνη υπό προϋποθέσεις συσχετίζεται με τη δημιουργικότητα (Dorfman et al., p. 1385). Όμως, η δημιουργικότητα μεταξύ άλλων σχετίζεται με την ανταλλαγή, την επεξεργασία και τη διαχείριση των πληροφοριών που συγκροτούν τη

μάθηση, πράξη που προσδιορίζει την ανθρώπινη σκέψη ως νοητική λειτουργία κάθε προσώπου. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από τις αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου διαβιώνει και δραστηριοποιείται το άτομο (Vaillant, 1992). Αποτελεί κοινή θέση πως κάθε άτομο σε μαθησιακό περιβάλλον εξελίσσεται μέσα από τηναμφίδρομη σχέση των διανοητικών και συναισθηματικών λειτουργιών που σχετίζονται με τα κίνητρα, την παρώθηση, την ενόραση και τη διαίσθηση και δια αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας τροποποιούνται αρχές, στάσεις και δεξιότητες, δηλαδή συντελείται το φαινόμενο της μάθησης (βλ. ενδεικτικά Fontana, 1996). Μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό, αφού εντοπίστηκε ότι μόνο το 1/3 των δημιουργικών παιδιών ανήκουν συγχρόνως και στην κατηγορία των ευφυών ατόμων (Παρασκευόπουλος, 1985). Αποδείχθηκε, λοιπόν, ότι η επιτυχία στον στίβο της ζωής δεν είναι απαραίτητα συνδεδεμένη με τον υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης, αλλά κυρίως με μία άλλη πτυχή της ανθρώπινης ικανότητας, τη «συναισθηματική νοημοσύνη» (βλ. ενδεικτικά Getzels & Jackson, 1962; Wallach & Kogan, 1965; Cropley, 1968; Guilford & Christensen, 1973). Υπό αυτό το πρίσμα, η Russ εισήγαγε στη δημιουργική σκέψη την συγκινησιακή-συναισθηματική έκφραση των μαθητών/τριών, προτείνοντας το παιχνίδι ως το κατεξοχήν διαδραστικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας (Russ, 1993, pp. 38-42).

Οι ερευνητές θεωρούν ότι η δημιουργικότητα είναι ιδιαίτερη δεξιότητα με χαρακτηριστικά πολυπλοκότητας. Διαπιστώνουν πως οι διαφορετικές οπτικές γωνίες αλληλοσυμπληρώνουν παρά αποκλείουν τις διαφορετικές μορφές που παρουσιάζεται (Sternberg, 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, κατά την άποψή μας, η απόπειρα των Kampylis και Berki (2014, σ. 6) να διατυπώσουν έναν ορισμό για τη δημιουργική σκέψη κρίνεται εύστοχη: «*Η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως η σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για παραγωγή ιδεών, ερωτημάτων και υποθέσεων, να πειραματιστούν με εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσουν τις ιδέες τους (καθώς και αυτές των άλλων), τις διαδικασίες και το τελικό προϊόν της δημιουργικότητάς τους*». Είναι σαφές πως δεν πρέπει να αναζητείται κάποια μοναδική λύση ως η αποκλειστικά ενδεδειγμένη, αλλά οι πολλές, διαφορετικές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Το άτομο που διαθέτει δημιουργική σκέψη αντιμετωπίζει τα προβλήματα με διορατικότητα και η λύση που παράγει εκτός από πρωτότυπη είναι ευρηματική και χρήσιμη (Τριλιανός, 1997).

Σειρά ερευνών από τη δεκαετία του ’80 σχετικά με τους παράγοντες που ρυθμίζουν τη δημιουργικότητα και την επεξεργασία των δεδομένων τεκμηρίωσαν τη θέση ότι τα δημιουργικά άτομα που μπορούν να είναι συγκεντρωμένα (Martindale, 1981; 1989; 1995; 1999; 2007) υπερέχουν έναντι των μη δημιουργικών ατόμων που αδυνατούν να εστιάσουν στα στοιχεία ενός προβλήματος (Ansburg & Hill, 2003). Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε Ρώσους σπουδαστές γυμνασίου και των δύο φύλων από τους Vartanian και Martindale και σε άρρενες Αμερικανούς σπουδαστές κολεγίων από την Kwiatkowski (2007) ετέθη προς διερεύνηση το ερώτημα κατά πόσο η διαφορική εστίαση της προσοχής λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ της δημιουργικής δυνατότητας και της ταχύτητας της επεξεργασίας πληροφοριών. Αν και δεν αποδείχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, διαπιστώθηκε ότι όσο

μεγαλύτερο ήταν το δημιουργικό δυναμικό ενός ατόμου τόσο ταχύτεροι ήταν οι χρόνοι αντίδρασής του σε μια απλή εργασία που δεν παρεμβάλλονταν διαδικασίες επαλήθευσης εννοιών. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως οι χρόνοι αντίδρασης επιβραδύνονταν σε εργασία που απαιτούσε την αναστολή των παρεμβαλλόμενων πληροφοριών (Dorfman, et al., 2008).

Οι ερευνητές επισημαίνουν τη δυνατότητα της κριτικής σκέψης να μεταβάλλει δυναμικά τα δεδομένα όταν ασκείται συνδυαστικά με τα γνωστικά αντικείμενα (Lipman, 1991). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίζονται προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τα οποία περιλαμβάνουν και ενσωματώνουν στοιχεία και για τη δημιουργική ενασχόληση. Ενδεικτική για τον ελλαδικό χώρο είναι η έρευνα της Μ. Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου (2002, σ. 14), τα αποτελέσματα της οποίας ανέδειξαν τη συμβολή των ΤΠΕ στη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης. Η παιδαγωγική αξία της δημιουργικότητας ήταν και καταγράφηκε η συμβολή της στην ανάπτυξη της εικαστικής γλώσσας και στις επικοινωνιακές λειτουργίες της. Επισημαίνεται ότι η δημιουργική σκέψη συνδέεται και αναπτύσσεται στηριζόμενη στη χρήση της κριτικής σκέψης (Κολιάδης, 2002). Συνεπώς, η δημιουργική σκέψη είναι η ιδιαίτερη ικανότητα του νου, που μπορεί να ερευνά και να ανακαλύπτει εναλλακτικά πιθανά σενάρια και ιδιαίτερες λύσεις-προτάσεις σε δύσκολα προβλήματα. Τα παραπάνω συνάδουν με τη θέση των Sternberg και Lubart που όρισαν τη δημιουργικότητα των ατόμων ως την ικανότητα «*να εφευρίσκουν ασυνήθιστες, νέες ή ακόμα μη διαδεδομένες ιδέες για την επίλυση ενός προβλήματος*» (Sternberg & Lubart, 1995, p. 538). Έτσι, η διαδικασία που αναπτύσσεται για τη λήψη αποφάσεων ή για τη σύλληψη μιας καινοτόμου ιδέας, ενός πρωτοποριακού σχεδιασμού ή νέου προϊόντος (βλ. ενδεικτικά Mumford, 2003) αποκαλύπτει πως η δημιουργική σκέψη εμπεριέχει και την κριτική σκέψη (Smith, 2002).

Η διδασκαλία για είναι αποτελεσματική πρέπει να τροποποιεί και να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών προς τις επιθυμητές και όχι προς τις ανεπιθύμητες κατευθύνσεις (Mager, 1985, σ. 1). Επομένως, όταν η δημιουργική σκέψη αναπτύσσεται στην τάξη, οι συνέπειές της αντανακλώνται άμεσα ή έμμεσα σε όλο το φάσμα της σχολικής δραστηριότητας. Η δημιουργική διαδικασία είναι επιλογή (Godin, 2020), δεν εμπεριέχει τον ορθολογικό χαρακτήρα της κριτικής σκέψης και αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην παραγωγή πρωτότυπων και καινοφανών ιδεών, που επιτυγχάνεται κυρίως με τη φαντασία και τη διαίσθηση. Έτσι, στη διδακτική πράξη διαπιστώνεται πως τα χαρισματικά άτομα αμφισβητούν την αυθεντία του δασκάλου, αποκλίνουν από την πεπατημένη οδό, δρουν παρορμητικά και προσαρμοζόμενα στις νέες συνθήκες, απορρίπτουν το κοινά αποδεκτό, ώστε να διακρίνονται πολλές φορές από ανησυχίες και ευαισθησίες για καινοτόμες καλλιτεχνικές δράσεις (Παρασκευόπουλος, 1985). Όμως, ο Robinson (2015), υποστηρίζει ότι το τυπικό σχολικό περιβάλλον εκπαιδεύει το σύνολο των μαθητών/τριών να γίνουν καλοί επαγγελματίες αλλά όχι δημιουργικά άτομα, διότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναχρονιστικό και ανακυκλώνει μέσα από την προβλεπόμενη μεθοδολογία στείρες ιδέες. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι τις περισσότερες φορές δεν διαφωνούν ενώπιον του δασκάλου διότι έχουν μάθει πως υφίσταται "μία σωστή απάντηση" την οποία αναμένει ο

εκπαιδευτής, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν τον γόνιμο διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Εν τούτοις, ακόμα και όταν προσφέρονται οι προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικότητας έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα που διακρίνονται για την ζωηρότητα της φαντασίας τους, για την πρωτοτυπία των ιδεών τους και για τη δυναμικότητα των ρόλων τους δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τα συγκεκριμένα στοιχεία στο πλαίσιο των σχολικών κανόνων. Γι' αυτό, πολλές φορές εκτός των περιορισμών που θέτει το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής παρατηρείται το φαινόμενο της αναστολής της δημιουργικότητας των παιδιών γεγονός που αποδίδεται: α) στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, β) στην απουσία δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, γ) στην ανεπάρκεια καινοτόμων προσεγγίσεων στα προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα και δ) στην υστέρηση στρατηγικών ενσωμάτωσης των χαρισματούχων μαθητών/τριών στη σχολική πράξη (Fleith, 2000; Kampylis et al., 2009).

Υποστηρίζεται πως κάθε θεωρία για τη δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ως συνεπής όταν συνδυάζεται με τη σύγχρονη θεώρηση της λειτουργίας του εγκεφάλου (Pfenninger & Shubik, 2001, p. 217). Έτσι, η δημιουργικότητα στη μετανεωτερική εποχή συνδέθηκε με τις Νευροεπιστήμες και ορισμένοι επιστήμονες υποστήριξαν πως η γέννηση και υλοποίηση μιας καινοτόμου ιδέας ενδεχομένως να συνδέεται με την παροχή απεριόριστων αντιληπτικών πληροφοριών ήσσονος επιπέδου (Weinberger, Green & Chrysikou, 2017). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναγνωριστεί αρκετές περιοχές, οι οποίες συμβάλλουν σε επιμέρους λειτουργίες της ανθρώπινης δραστηριότητας (βλ. ενδεικτικά Παναγής & Δαφέρμος, 2008, σ. 361). Τα νευρωνικά δίκτυα και τα εγκεφαλικά κυκλώματα λειτουργούν συνδυαστικά με τα επί μέρους τμήματα του εγκεφάλου (Παναγής & Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 360) τα οποία διερευνώνται συνδυαστικά με τους μηχανισμούς που διέπουν τη δημιουργική σκέψη (βλ. ενδεικτικά Dietrich, 2004, p. 1020-1022). Επομένως, απαιτείται πάνω από όλα ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, εξοικείωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα δεδομένα, τα οποία καθιστούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των παιδιών ένα διαρκές ζητούμενο στις Επιστήμες της Αγωγής. Αυτά τα δεδομένα τοποθετούν τη λειτουργία της σκέψης και της δημιουργικότητας σε νέες βάσεις, προσδίδοντας ώθηση και όραμα στο ρόλο του δασκάλου, αφού μεταβάλλουν τη θέση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ανεξάρτητα όμως με τις εξελίξεις, σε αυτόν θα ανήκει η ευθύνη του ελέγχου των πηγών της γνώσης, της πληροφόρησης, της αξιοποίησης και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη. Οι σχολικές δραστηριότητες θα συνδέονται με τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αφού θα αποτελούν προέκταση της καθημερινότητάς και της ζωής τους. Έτσι, οι παρεχόμενες πληροφορίες δεν θα αποτελούν δεδομένα που απλά θα εξοπλίζουν γνωστικά τους εκπαιδευόμενους, αλλά θα μετασχηματίζονται σε δυναμικά στοιχεία σε ένα διαδραστικό παιχνίδι γνώσης, αφού θα ανακαλύπτονται βιωματικά, θα επεξεργάζονται και θα αξιοποιούνται παραγωγικά.

Συμπεράσματα

Μελετώντας την ελληνική γραμματεία διαπιστώνουμε πως το «γνῶθι σαυτόν» διέπει τον αρχαίο πολιτισμό μας ως θεμελιώδη αρχή, που οδηγεί μέσα από τη αρετή και την ηθική πράξη τον άνθρωπο στην ολοκλήρωσή του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Κωσταράς, 2003, σσ. 214-215). Στην εποχή μας είναι πια ξεκάθαρο ότι τα ζητήματα προσανατολίζονται στην κοινωνία της τηλεόρασης και του διαδικτύου[6]. Περισσότερο από κάθε άλλη φορά ο άνθρωπος ως πρόσωπο κατακλύζεται από εικόνες πρωτοτύπων και βιώνει τη λεγόμενη εικονική πραγματικότητα (virtual reality), ώστε να δημιουργείται επί της ουσίας ένα νέο πλαίσιο εντός του οποίου θα εξελίσσονται οι κοινωνίες και τα άτομα (Χτούρης, 1997). Όμως ταυτόχρονα ο σύγχρονος αυτονομημένος άνθρωπος συχνά βρίσκεται εγκλωβισμένος στις αυταπάτες του, συνειδητοποιώντας ότι ζει σε περιβάλλον αιχμαλωσίας (Γαϊτάνης, 2003). Επομένως, η αγωνία που εκφράζει ο Παπανούτσος (1991) για ανθρωπιστική παιδεία, παραμένει αίτημα διαχρονικό, κυρίαρχο και επίκαιρο. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα και αφετηρία για την αναδιάρθρωση πρακτικών, θεσμών και κοινωνιών.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν λόγο ύπαρξης όταν συνδέονται με τα πραγματικά δεδομένα της εποχής. Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη η αγωγή να επιτυγχάνεται μέσα από την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, στοιχεία που θεωρούνται βασικά σημεία αναφοράς σε κάθε διδασκαλία. Σε αντίθεση με την κριτική σκέψη, που είναι γνωστική διαδικασία, η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται ως «αποκλίνουσα» μορφή σκέψης, η οποία δεν συνδέεται άμεσα με την νοημοσύνη και την τυπική λογική. Συνδυαστικά όμως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα στηρίζουν και προάγουν διαδικασίες και γνωστικούς μηχανισμούς ανακάλυψης και αναπαραγωγής της γνώσης σε νέες μορφές και εφαρμογές, καλλιεργώντας πράξεις αυτενέργειας. Να σημειωθεί ότι η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη δεν πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από την ανάδειξη μιας μικρής ομάδας χαρισματούχων ατόμων, που είναι προικισμένοι με ιδιαίτερες ικανότητες αλλά να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα καθίσταται επιτακτική ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον θεσμικό του ρόλο. Επιβάλλεται να προσφέρει ουσιαστική εκπαίδευση που να συμβαδίζει με τους νέους καιρούς και να παρέχει τη δυνατότητα της απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι, οι μελλοντικοί πολίτες, θα λειτουργούν στην πράξη ως ενεργά υποκείμενα, θα αναπτύσσουν δράσεις, θα παρεμβαίνουν, θα ελέγχουν τα δεδομένα, θα αναστοχάζονται

6. Ενδιαφέρουσα για την ελληνική πραγματικότητα είναι η μελέτη ερευνητών (Αλβανούδη, κ.ά, 1998) στην οποία αποτυπώνονται οι δυσκολίες και τα ζητήματα που συνδέονται με τα ΜΜΕ ως προς την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Υποστηρίζεται ότι: α) τα αρνητικά αποτελέσματα υπερτερούν των θετικών, β) οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις των ατόμων που ασκούν αγωγή λειτουργούν επικουρικά στον τηλεοπτικό εγγραμματισμό των μικρών παιδιών, γ) τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν μάλλον θετική επίδραση στη φαντασία και τη δημιουργικότητα και δ) φαίνεται πως επιβεβαιώνεται η υπόθεση των ερευνητών ότι η αναστολή της δημιουργικότητας αποδίδεται στην εισβολή των εικόνων στο γλωσσικό κώδικα, κατάσταση η οποία προκαλεί την εμπλοκή του μηχανισμού επεξεργασίας και επικοινωνίας της πληροφορίας.

και θα μεταβάλλουν τις δραστηριότητές τους, κατακτώντας έτσι τους στόχους τους. Όμως, κάθε άτομο, ως μοναδική προσωπικότητα αντιδρά με ένα ξεχωριστό, μοναδικό και ειδικό τρόπο στα ερεθίσματα που προκαλούνται από το περιβάλλον (Sandler & Freud, 1985; Vaillant, 1992). Έτσι, η διδακτική πράξη σε περιβάλλον ελευθερίας οφείλει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή/τριας καθώς και τις διαδικασίες της αυτοαντίληψης και αυτορρύθμισης[7] προάγοντας ταυτόχρονα την ψυχική υγεία του συνόλου των εκπαιδευομένων (Παπάς, 1994). Γι' αυτό το λόγο, η σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι διαρκώς ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο και αφορά στο σύνολο της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004, σσ. 283-284). Στα ΑΠ των τελευταίων ετών προτάσσεται ξεκάθαρα ως στόχος η κριτική σκέψη να αποτελεί το βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, είτε άμεσα δια της καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών με τη βοήθεια διδακτικού υλικού, είτε έμμεσα δια της διδασκαλίας των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων, όπως αυτά καθορίζονται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Καινοτόμες παρεμβάσεις και σύγχρονα εργαλεία μάθησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όπως η διαθεματικότητα, οι νέες τεχνολογίες, τα projects, καλλιεργούν μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, στοιχεία πολύτιμα για την προσωπικότητά τους (Ferrari, Cachia & Punie, 2009).

Συμπερασματικά, οι δάσκαλοι οφείλουν να ανανεώνουν τις απόψεις τους, να τροποποιούν τις θέσεις και τις αντιλήψεις τους, ώστε να ενισχύουν τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου. Συνδέοντας τη δημιουργικότητα με τη συνεργατική μάθηση την μετασχηματίζουν σε ενεργή-δυναμική διαδικασία προς όφελος των μαθητών/τριών συνολικά και έτσι αναπτύσσονται θετικά οι διαπροσωπικές σχέσεις ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται μέσω της καινοτομίας η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα[8]. Μέσα από συνειδητές επιλογές οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναδείξουν σε κάθε παιδί τις δυνάμεις εκείνες που θα το ωθήσουν να φανερώσει δημιουργικά το εύρος και το ύψος της προσωπικότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό είναι αδήριτη ανάγκη να αξιοποιείται εποικοδομητικά η αξιολόγηση, εφόσον πρέπει να παρακολουθείται η πορεία και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και όχι η κρίση του τελικού προϊόντος[9]. Καθίσταται αναγκαίο τα ΑΠ, τα projects και οι δράσεις που εκπονούνται να φέρουν τη σφραγίδα της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, ώστε να εξισορροπούνται τα αρνητικά αποτελέσματα της ομοιομορφίας που αναπαράγονται στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει διαχρονικά να αναβαθμίζεται και να στοχεύει σε μια διαφορετική παιδεία «αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την αναγέννηση ενός μεγάλου καινούριου πολιτικοκοινωνικού κινήματος που θα αναζωπυρώσει

7. Σύμφωνα με τον Zimmerman (2015, p. 541) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Self-Regulated Lerarning – SRL) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται κυρίαρχοι των δικών τους μαθησιακών διαδικασιών.

8. Για τις αντιλήψεις των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς τη δημιουργικότητα βλ. ενδεικτικά Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, *4*(1), 15–29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001

9. Αν και οι πρώτες μελέτες εστίασαν στο δημιουργικό προϊόν και στη δημιουργική διαδικασία, η τάση αυτή δείχνει να αποδυναμώνεται, εφόσον τόσο το προϊόν όσο και η διαδικασία είναι σημαντικό να διακρίνονται από τη δημιουργικότητα (Russ, 1993).

τη δημοκρατία και θα της δώσει ταυτόχρονα και τις μορφές και τα περιεχόμενα που απαιτεί η ιδέα της δημοκρατίας» (Καστοριάδης, 1993, σ. 137).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ansburg, P., & Hill, K. (2003). Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources. *Personality and Individual Differences, 34*(7), 1141–1152. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00104-6

Besancon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences, 18*(4), 381–389. doi: 10.1016/j.lindif.2007.11.009

Bloomberg, M. (1973). *Creativity: Theory and research*. New Haven, Conn: College & University Press.

Bruner, J. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge M.A.: Harvard Press.

Buss, D. (2000). The Evolution of Happiness. *American Psychologist*, *55*(1), 15-23. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.15

Busse, T. V., & Mansfield, R. S. (1980). Theories of the creative process: A review and a perspective. *The Journal of Creative Behavior*, *14*(2), 91-132. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1980.tb00232.x

Craft, A. (2001). Little C Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). New York: Continuum International.

Craft, A., & Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. *Education 3-13*, *32*(2), 39-43. doi: 10.1080/03004270485200201

Cropley, A. J. (1968). A note on the Wallach-Kogan test of creativity. *British Journal of Educational Psychology*, *38*(2), 197-201. doi: 10.1111/j.2044-8279.1968.tb02006.x

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Flow and the Psychology of discovery and Invention.* New York: Harper Collins.

Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, *11*(6), 1011–1026. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2024, από https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196731.pdf

Dorfman, L., Martindale, C., Gassimova, V., & Vartanian, O. (2008). Creativity and speed of information processing: A double dissociation involving elementary versus inhibitory cognitive tasks. *Personality and Individual Differences, 44*(6), 1382-1390. doi: 10.1016/j.paid.2007.12.006

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and*

training in the EU Member States: Fostering Creative learning and supporting innovative teaching. Luxembourg: JRC, Institute for Prospective Technological Studies, European Commission.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to learn*. London: Stanley Thornes.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, *22*(3), 148-153. doi: 10.1080/02783190009554022

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (Μ. Λώμη, Μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, England: Wiley.

Godin, S. (2020). *The Practice: Shipping Creative Work*. New York: Portfolio/Penguin.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.

Guilford, J. P. (1959). Traits of Creativity, In H. Anderson (Eds.), *Creativity and its Cultivation* (pp. 142–161). New York: Harper & Row.

Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1973). The one-way relation between creative potential and IQ. *Journal of Creative Behavior, 7*(4), 247-252. doi: 10.1002/j.2162-6057.1973.tb01096.x

Harvey, D. (2009). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας* (Ε. Αστερίου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Harper.

Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, *4*(1), 15–29. doi: 10.1016/j.tsc.2008.10.001

Kampylis, P., & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking*. Geneva (Switzerland): International Bureau of Education (UNESCO) in collaboration with the International Academy of Education (IAE). JRC81937. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2024, από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680_gre

Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. USA: Cambridge University Press.

Mager, R. (1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία* (Η. Rademacker, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.

Martindale, C. (1981). *Cognition and consciousness*. Illinois: Homewood, Dorsey Press.

— (1989). Personality, situation, and creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 211–232). New York: Plenum.

Marzano, R. (1992). *Teaching with Dimensions of Learning. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and

Curriculum Development.

— (1995). Creativity and connectionism. In S. Smith, T. Ward, & R. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 249–268). Cambridge: MIT Press.

— (1999). Biological bases of creativity. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 137–152). New York: Cambridge University Press.

— (2007). Creativity, primordial cognition, and personality. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1777–1785. doi:10.1016/j.paid.2007.05.014

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14. doi:10.1037/h0034092

McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-eteem and performance on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(3), 521-531. doi:10.1037/0022-3514.40.3.521

Meusburger, P. (2009). Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments and Spatial Contexts. In P. Meusburger, J. Funke, & E. Wunder (Eds.), *Milieus of Creativity. An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity* (pp. 97–153). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9877-2_7

Mumford, M. D. (2003). Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research. *Creativity Research Journal, 15*(2-3), 107–120. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ152&3_01

Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership, 42*(8), 40-45. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2024, από https://eric.ed.gov/?id=EJ319814

Pfenninger, K. H., & Shubik, V. R. (2001). Insights into the founda- tion of creativity: A synthesis. In K. H. Pfenninger, & V. R. Shubik (Eds.), *The origins of creativity* (pp. 213-236). Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1960). *The child's concept of the world*. New Jersey: Helix Books Rowan and Allanheld. (1983 ed.).

Robinson, K. (2015). *Do Schools Kill Creativity? Sir Ken Robinson, Ted Talks*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY

Russ, S. W. (1993). *Affect and Creativity. The Role of Affect and Play in the Creative Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sandler, J., & Freud, A. (1985). *The analysis of defence: The ego ad the mechanisms of defence revisited*. New York: Internacional Universities Press.

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist, 55*(1), 151-158. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.151

Smith, I. D. (2002). Enhancing thinking and communication skills throught project work. In A. Chang, & C. Coh (Eds.), *Teacher's handbook on teaching generic thinking skills*.

Signapore: Prentice Hall.

Solso, R. (1995). *Cognitive Psychology* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: schools of curious delight* (3th ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.

— (2005). Creativity or creativities? *Int. J. Human-Computer Studies, 63*(4-5), 370–382. doi: 10.1016/j.ijhcs.2005.04.003

Sternberg, R. J., & Lubart T. I. (1995). An investment perspective on creative thought. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *The Nature of insight* (pp. 386-426). Cambridge, MA: MIT Press.

Temple, S., & Robson, P. (1991). The effect of assertiveness training on self-esteem. *British Journal of Occupational Therapy, 54*(9), 329-332. doi: 10.1177/030802269105400904

Vernon, P. E. (1989). The Nature-Nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 93–110). New York: Plenum Press.

Wallach, M., & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children. A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehardt and Winston.

Weinberger, A. B., Green, A. E., & Chrysikou, E. G. (2017). Using transcranial direct current stimulation to enhance creative cognition: Interactions between task, polarity, and stimulation site. *Frontiers in Human Neuroscience, 11,* Article 246. doi: 10.3389/fnhum.2017.00246

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 541-546. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1

Ελληνόγλωσσες

Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος Σ, Καλλιμάνη, Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε., & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual School, The sciences of Educations Online, 1*(2). Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2024, από https://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/5.pdf

Γαϊτάνης, Β. (2003). *Homo Mediator καὶ Homo Theologicus*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκίβαλος, Μ. (2007). Η αλλαγή του αξιακού και γνωσιακού πεδίου στο χώρο της εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνή Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 8,* 11-34. Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου, 2024, από http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-8.pdf

Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., & Ανδρεαδάκη, Ν. (1990). Πού είσαι Αστραδενή. Δημιουργικότητα και σχολείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 5,* 160–209.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). *Αυτογνωσία αυτοανάλυση - αυτοέλεγχος: ψυχολογική θεώρηση* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

— «Αυτοέλεγχος», *ΠΨΕΛ* 2(1989), 895-986.

Καστοριάδης, Κ. (1993). Παιδεία και δημοκρατία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα* (σσ. 125-137). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Καψάλης, Α. (1986). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης νέων τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα, 46-47*, 77-93. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2024, από https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe535.pdf

Κωσταράς, Γ. (2003). *Φιλοσοφική Προπαιδεία. Εισαγωγική θεώρηση-Μεθοδολογική προσέγγιση-ιστορική επισκόπηση* (8η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μαγνήσαλης, Κ. (1987). *Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας - Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. Β΄ τόμος.

Μονιούδη, Μ. (2009). *Η φιλοσοφική διάσταση της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος). doi: 10.12681/eadd/4757

Ξανθάκου, Γ. (1998). Στους ρυθμούς της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς. *Σχολείο και Ζωή, 11*, 353-359.

— (2000). *Η Δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

— (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία* (Γ. Ξανθάκου, F. Mönks, & Μ. Καΐλα, Επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.

Παναγής, Γ., & Δαφέρμος, Μ. (2008). Ψυχή, νους και εγκέφαλος: Μια ιστορική αναδρομή στη μελέτη των μεταξύ τους σχέσεων. *Hellenic Journal of Psychology, 5*(3), 324-366. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2024, από https://pseve.gr/wp-content/uploads/2018/03/Volume05_Issue3_Panagis.pdf

Παπανούτσος, Ε. (1991). *Η κρίση του πολιτισμού μας*. Αθήνα: Φιλιππότης.

Παπάς, Α. (1994). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη Παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί. Α΄ τόμος.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. 3ος τόμος.

— (1992). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

— (2004). *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πελεγρίνης, Θ. (2010). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Πεδίο.

Πρακτικά Συνεδρίου (2005). *«Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση», 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 13-15 Μαΐου 2005*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2024, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_activities/3rd_conference.html

Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου, Μ. (2022). Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μαθητών Δημοτικού Σχολείου: Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, *6*(1), 111–125. doi: 10.12681/revmata.31133

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Χτούρης, Σ. (1997). *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η διοικητική διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

The administrative management of the Phenomenon of School Bullying in Primary Education Units: The case of the Greek prefecture

Βασιλική Μπρίνια, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, vbrinia@gmail.com*

Αγγελική Μπισκεντζή, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, abisketzi@gmail.com*

Ειρήνη Κασιόλα, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, irenekasiola@gmail.com*

Σταυρούλα Μαρινοπούλου, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, stavmarinopoulou@gmail.com*

Vasiliki Brinia, *Hellenic Open University, vbrinia@gmail.com*

Aggeliki Bisketzi, *Hellenic Open University, abisketzi@gmail.com*

Eirini Kasiola, *Athens University of Economics and Business, irenekasiola@gmail.com*

Stavroula Marinopoulou, *Athens University of Economics and Business, stavmarinopoulou@gmail.com*

Abstract: The present research has been conducted to present the administrative management of the phenomenon of school bullying in Primary Education through a case study. It is related to an important issue that has acquired worrying dimensions, not only in Greece but at an international level as well. A qualitative method has been used for the conduction of this study, given that it is the most suitable for the projection of this phenomenon. Semi-structured interviews took place and were later grouped through a content-analysis method. The research sample consisted of 12 educators from primary schools of a Greek prefecture in the school year 2018-2019, divided through triangulation, constituting part of the originality of the present research. From the content analysis of the interviews, it has been ascertained that teacher-parent-headmaster cooperation was deemed necessary regarding the prevention and tackling of school violence. All interviewees agree that the role of the headmaster is decisive and includes multiple roles. School principals and teachers stressed the need for the teaching staff to train themselves regarding the issue of bullying. The present research aimed to project this phenomenon in primary education and encourage policymakers to reduce bullying incidents.

Keywords: Bullying, Primary Education, forms of bullying, consequences, headmaster's role

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με σκοπό να παρουσιάσει τη διοικητική διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης του νομού Ροδόπης. Πρόκειται για ένα καίριο ζήτημα που έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες, όχι μόνο

στην Ελλάδα αλλά σε διεθνές επίπεδο. Για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, ως η πιο κατάλληλη για την ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, ημιδομημένες, και στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν με τη μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου. Το δείγμα του πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα αποτελείται από δώδεκα 12 εκπαιδευτικούς, από δημοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης, κατά τη σχολική περίοδο 2018-2019, το οποίο χωρίστηκε με βάση τη θέση ευθύνης του σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς μέσω τριγωνοποίησης, το οποίο συνιστά μέρος της πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας. Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι θεωρείται αναγκαία η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονέων όσον αφορά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός και περιλαμβάνει τη συμβουλευτική, την ενημέρωση γονέων και τη συνεργασία τους, καθώς και την καταγραφή εκφοβιστικών γεγονότων μέσα στο σχολείο. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη να υπάρξει επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως προς το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και συνεργασία με κατάλληλους φορείς (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ροδόπης και να προτρέψει την Πολιτεία να λάβει τα κατάλληλα διοικητικά μέτρα, ώστε να περιοριστούν τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας (bullying).

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μορφές σχολικής βίας, επιπτώσεις, ρόλος Διευθυντή

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται εδώ και πολλά χρόνια από το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας και μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες στον ελληνικό ερευνητικό χώρο. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις αυτού του φαινομένου και τις σοβαρές συνέπειές του, είναι ζωτικής σημασίας να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Η παρούσα έρευνα έχει πραγματοποιηθεί στο Νομό Ροδόπης και στοχεύει στη μελέτη του φαινομένου αυτού στην ελληνική επαρχία και στα διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, στην σκιαγράφηση του φαινομένου σε αστικά περιβάλλοντα της επαρχίας, όπου τα επίπεδα των διαπροσωπικών σχέσεων διαφέρουν ως προς το αστικό περιβάλλον της πρωτεύουσας. Βασικό αντικείμενο της έρευνας είναι η εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν τον Σχολικό Εκφοβισμό σε διοικητικό επίπεδο. Επιπλέον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών, σχετικά με την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, είναι ένας άλλος βασικός στόχος.

Όσον αφορά την καινοτομία της έρευνας, αυτή επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στο μοντέλο λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και

να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας όπως διαμορφώνεται και ενεργοποιείται σε περιπτώσεις κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Ένα επιπλέον στοιχείο αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε διοικητικό επίπεδο στο συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο του Νομού, όπου τα περιστατικά εκφοβισμού και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών/διευθυντών δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς ώστε να έχουν μια σαφή εικόνα των μοντέλων λήψης αποφάσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων των Συλλόγων Διδασκόντων σχετικά με τη διαχείριση του φαινομένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τη διαδικασία τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων, η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει να διερευνήσει μέσα από μια συγκρουσιακή προσέγγιση τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών, με στόχο να φωτίσει το βαθμό συμμετοχής των δύο ομάδων μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και αξιολογήσεις. Ως εκ τούτου, στοιχείο πρωτοτυπίας αυτής της έρευνας είναι η ταξινόμηση του πληθυσμού του δείγματος με βάση τη θέση ευθύνης τους ως διευθυντές και εκπαιδευτικοί ώστε να έχουν μια πιο αποτελεσματική και αντιπροσωπευτική ερμηνεία των δεδομένων και τη συσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο που έχει τεθεί. Όσον αφορά τους περιορισμούς, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιοχή του Νομού Ροδόπης. Έτσι, το δείγμα αποτελούνταν μόνο από 12 άτομα, αριθμός που εξαλείφει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ο διευθυντής έχει πολλαπλό ρόλο σε ένα σχολείο. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την οργάνωσή του, την απρόσκοπτη λειτουργία του, τον σωστό συντονισμό των εκπαιδευτικών και, τέλος, την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Από αυτή την άποψη, ο διευθυντής είναι επίσης υπεύθυνος για τη φροντίδα της σχολικής βίας (Saiti, 2000). Ο διευθυντής είναι το πιο κατάλληλο άτομο για να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης, εμπιστοσύνη και να αισθάνονται ασφαλείς. Για το λόγο αυτό, η δημοκρατική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων είναι υψίστης σημασίας. Ένας άλλος σημαντικός ρόλος που έχει ένας διευθυντής είναι να ενημερώνει τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς τους για τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού ώστε αυτά να επιλυθούν (Παπαγεωργάκης, 2013). Επιπλέον, ο Διευθυντής πρέπει να διοργανώνει εκπαιδευτικά σεμινάρια και εργαστήρια για την εκπαιδευτική του ομάδα. Τα σεμινάρια αυτά σχετίζονται με τρόπους εντοπισμού φαινομένων εκφοβισμού στο σχολείο, αντιμετώπισής τους και διαχείρισης όλων των εμπλεκομένων σε αυτά (θύτες, θύματα, παρατηρητές) (Ανθοπούλου, 1999).

Όπως αναφέρουν οι Oldenburg, van Rijn, Sentse, Huitsing, vanderPloeg, Salmivalli και Veenstra, (2015), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φέρουν ευθύνες όχι μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων στην τάξη. Κατά συνέπεια, οι Oldenburg et al. (2015) υποστηρίζουν ότι μέρος της αντιμετώπισης αυτών των κοινωνικών ζητημάτων είναι η αντιμετώπιση ποικίλων προκλήσεων, όπως ο εκφοβισμός. Οι Oldenburg et al. (2016) υποστηρίζουν ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού γίνονται συνήθως αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς μέσω της παρατήρησής τους κατά την αλληλεπίδραση των εκφοβιστών με τα θύματα ή «έμμεσα

λαμβάνουν πληροφορίες από μαθητές, γονείς και συναδέλφους».

Σύμφωνα με τον Παπαναούμ (1997), για την έγκαιρη και αποτελεσματική διάγνωση καταστάσεων εκφοβισμού, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση της σχολικής μονάδας μέσα από τη θεμελίωση ενός συμμετοχικού μοντέλου, στο οποίο όλα τα εμπλεκόμενα μέλη θα αλληλεπιδρούν δημιουργικά.

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2012), η αποτελεσματικότητα του συμμετοχικού μοντέλου στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο έγκειται στο γεγονός ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δρουν με βάση ένα κοινό σύστημα εκπαιδευτικών αξιών και στόχων απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός καθίσταται αναγκαίος, ακολουθώντας τα στάδια της «αποσαφήνισης της αποστολής, του καθορισμού των επιδιωκόμενων στόχων, της ανάλυσης του περιβάλλοντος, της διαμόρφωσης πολιτικών, του καθορισμού στόχων και της επιλογής δράσεων» (σ. 80). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα βήματα διοίκησης και οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί μόνιμο μηχανισμό κρίσης στους χώρους του σχολείου, εστιάζοντας σε διάφορα προγράμματα δράσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων ή των συμπεριφορών εκφοβισμού σε βάρος συγκεκριμένων μαθητών (Brinia, 2010).

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία, η παρούσα έρευνα εγείρει τα ακόλουθα ερωτήματα:

1) Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική τους μονάδα;

2) Πώς αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση αυτού του ζητήματος εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται;

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Ο Williford (2015) επικεντρώθηκε στην εξέταση των απόψεων και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει καμία εκπαίδευση σχετικά με αυτό το θέμα. Αναφορικά με το νομικό πλαίσιο στα σχολεία σχετικά με το υπαρκτό πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού, οι Dewey και Limber (2015) επιχείρησαν να διερευνήσουν τις προκλήσεις που θέτει ο σχολικός εκφοβισμός εστιάζοντας στις προσπάθειες των σχολικών μονάδων να επιβάλουν συγκεκριμένες κυρώσεις ή ποινές στους θύτες. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο δεν μπορεί να καλύψει τους εκπαιδευτικούς ως συντονιστές, ενώ οι διευθυντές υφίστανται σημαντικούς περιορισμούς στον ρόλο τους στην επιβολή ποινών.

Επίσης, οι Oldenburg, Bosman και Veenstra (2016) προσπάθησαν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό μέσω ποιοτικής έρευνας (σελ. 64). Αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να ορίσουν με ακρίβεια την έννοια του εκφοβισμού και

είχαν περιορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης επειδή δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν το φαινόμενο στις τάξεις τους.

Προσπαθώντας να διερευνήσουν τις συνέπειες της θυματοποίησης του εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly και Scott (2017) επικεντρώθηκαν στη σχέση μεταξύ θυματοποίησης και ψυχικών προβλημάτων των θυμάτων μακροπρόθεσμα. Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν άμεση σχέση μεταξύ ψυχικών διαταραχών και κατάχρησης ουσιών, υπογραμμίζοντας «την ανάγκη τα σχολεία να παρεμβαίνουν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση συμπεριφορών εκφοβισμού».

Σε αντίθεση με την παγκόσμια βιβλιογραφία, η ελληνική είναι πολύ περιορισμένη. Η πρώτη προσπάθεια συστηματικής έρευνας του φαινομένου έγινε από τους Πατεράκη & Χουντουμάδη (2001), στην Αθήνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 1312 μαθητές, ηλικίας 8 έως 12 ετών. Το 7% δήλωσε ότι είχε πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, το 6% δήλωσε ότι ήταν θύτης και το το 8% δήλωσε ότι υπήρξε θύμα και θύτης μαζί. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κ. Πατεράκη & Χουντουμάδη σημείωσαν ότι η έρευνά τους εντόπισε εμπόδια στην αρνητική στάση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε κάποια από τα σχολεία στα οποία απευθύνθηκαν. Αυτή οφειλόταν στην ανησυχία τους ότι μπορεί να θεωρηθούν υπεύθυνοι οι ίδιοι ή επειδή δεν ήθελαν να στιγματιστεί το σχολείο τους. Η ίδια έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 2% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν θύματα εκφοβισμού, 8% των νταήδων και 1% των θυτών και των θυμάτων μαζί, με τα αγόρια να καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του ποσοστού των εκφοβιστών (Sapouna, 2008). Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποίησε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) σε 101 σχολικά συγκροτήματα στην Αθήνα, σε 2000 μαθητές ηλικίας 5 έως 18 ετών, προκύπτει ότι το 37% των μαθητών δημοτικού δήλωσαν ότι έχουν βιώσει επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο σε σύγκριση με το 11% των μαθητών γυμνασίου, αποδεικνύοντας έτσι ότι η παιδική ηλικία είναι πιο ευάλωτη στον εκφοβισμό. Στην ίδια έρευνα, έγινε εμφανές ότι η διαφορετικότητα αποτελεί σοβαρή αιτία βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο, με ένα ποσοστό αρκετά υψηλό, 30%, με δράστες και θύματα να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι πάνω από το 60% των εκπαιδευτικών και διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι υπήρξε αυξημένη επιθετική συμπεριφορά, εντός του σχολείου, προς μαθητές που ήταν διαφορετικοί ή ήταν νέοι στο σχολείο ή αντιμετώπιζαν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες (Βλάχου, Μπότσογλου & Ανδρέου, 2016). Μια πιο πρόσφατη έρευνα (2012) που διεξήχθη από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (ΕΠΙΨΥ) σε μαθητές γυμνασίου δείχνει ότι το 5% των μαθητών δηλώνουν θύματα επιθετικών ενεργειών περισσότερες από μία φορές το μήνα, βιώνοντας συχνότερα σωματική βία. Το 8% αντιπροσωπεύει τους ίδιους τους δράστες, με παρόμοια συχνότητα. Επιπλέον, από τη σύγκριση της έρευνας με εκείνη του 2002 προκύπτει σημαντική και ανησυχητική αύξηση του ποσοστού των μαθητών – δραστών του Γυμνασίου και του Λυκείου (15,8% και 9,1% αντίστοιχα). Τέλος, παρουσιάζουμε στοιχεία από έρευνα που πραγματοποίησε «Το Χαμόγελο του Παιδιού», η οποία καταδεικνύει τις αντιδράσεις των μαθητών στην ειδοποίηση ότι έχουν πέσει θύματα

εκφοβισμού στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 4.999 μαθητές από 167 σχολεία με σημαντική γεωγραφική διασπορά.. Το 5% δήλωσε ότι το έκανε από ντροπή, το 15. 8% από φόβο μελλοντικών χειρότερων συμπεριφορών, 14. Το 7% πιστεύει ότι δεν θα υπάρξει όφελος αφού τα θύματα εκφοβισμού δεν μπορούν να βοηθηθούν και τέλος το 14% δήλωσε ότι δεν θέλει να χαρακτηριστεί «πληροφοριοδότης». Οι αντιδράσεις των μαθητών σε βίαιες συμπεριφορές είναι αυτοάμυνα, προσφυγή σε φίλους για υποστήριξη και έκκληση στον δάσκαλο, ενώ άλλα παιδιά επιλέγουν να καλύψουν το περιστατικό βίας που έχουν βιώσει ή εξακολουθούν να βιώνουν (Asimopoulos et al., 2008). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, η Αλαμάνου-Κεφαλληνού (2017) επικεντρώθηκε στην καταγραφή της πρόληψης και επίλυσης περιστατικών εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία τους για εκπαίδευση ώστε να αναγνωρίζουν αποτελεσματικότερα τα περιστατικά και να τα προλαμβάνουν (Αλαμάνου-Κεφαλληνού, 2017).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε δώδεκα εκπαιδευτικούς, έξι (6) Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και έξι (6) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν συμπληρώσει πενταετή υπηρεσία στο ίδιο σχολείο, προκειμένου να έχουν πλήρη εικόνα του εντοπισμού, της διαχείρισης, της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου καθώς και της αποτελεσματικότητας των ενεργειών τους στο ευαίσθητο αυτό θέμα. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαία σειρά. Ο μόνος στόχος ήταν να μην είναι γεωγραφικά διασκορπισμένα ώστε να διευκολυνθούν οι μετακινήσεις για τις συνεντεύξεις και να μελετήθεί ένα δείγμα μιας συγκεκριμένης γεωπολιτικής περιοχής με τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να παρουσιάζει είτε γεωγραφικά, είτε πολιτιστικά, είτε οικονομικά. Στόχος μας ήταν να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γενικής εγκυρότητας, δεν επιλέχθηκαν μειονοτικά σχολεία. Για την επιλογή, το μόνο κριτήριο ήταν η πενταετής υπηρεσία τους στο ίδιο σχολείο, ώστε να είναι εξοικειωμένοι με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά και ορίστηκε, είτε τηλεφωνικά είτε αυτοπροσώπως, ο χρόνος και ο τόπος των συνεντεύξεων, αφού ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και τη σημασία της συμμετοχής σε αυτήν. Η εμπιστευτικότητα των δεδομένων των συμμετεχόντων ήταν επίσης εγγυημένη τηλεφωνικά, αλλά στην αρχή κάθε συνέντευξης, η εγγύηση εμπιστευτικότητας καταγράφηκε από το μαγνητόφωνο. Όλες οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από τις αρχές Μαρτίου μέχρι το πρώτο δεκαήμερο του Απριλίου.

Η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) ημιδομημένες συνεντεύξεις οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είχαν διαφορετικές θέσεις ευθύνης, για να διασφαλιστεί περαιτέρω η εγκυρότητα, το δείγμα αναλύθηκε με βάση τη διαδικασία τριγωνοποίησης.

Ως ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο, η προσωπική συνέντευξη χαρακτηρίζεται από πολλά πλεονεκτήματα, μερικά από τα οποία είναι η υψηλή ανταπόκριση εκ μέρους των ερωτηθέντων, η ικανότητα εμβάθυνσης των πληροφοριών που συλλέγονται και η ικανότητα

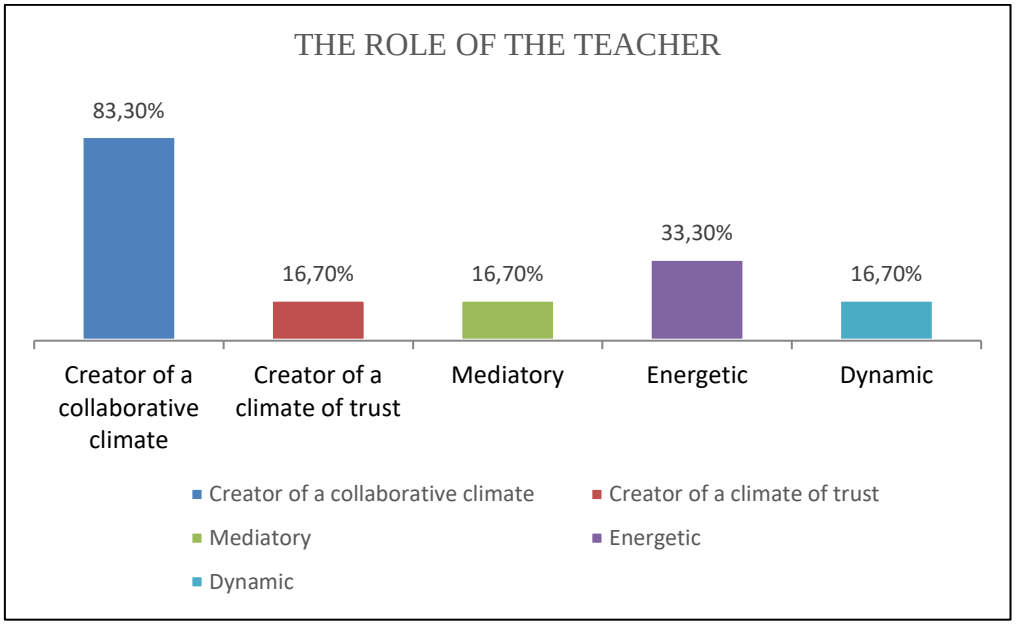
προσαρμογής των ερωτήσεων στην προσωπική εμπειρία του ερωτώμενου (Cohen et al., 2017). Επίσης, σύμφωνα με τον Woods-Giscombé (2010), η προσωπική συνέντευξη μπορεί να διεξαχθεί ατομικά και συναισθηματικά εμπλέκοντας τον συμμετέχοντα, παρακινώντας τον να ανταποκριθεί αμέσως στην ερευνητική διαδικασία.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε μεταξύ των πολλαπλών τύπων συνεντεύξεων, καθώς η συζήτηση πραγματοποιείται με πιο ελεύθερο τρόπο. Αρχικά, τέθηκε ο σκοπός της συνέντευξης, δηλαδή η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ο ρόλος του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών στις σχολικές μονάδες και πώς μπορεί να ενισχυθεί ώστε να γίνει πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Κατά συνέπεια, τέθηκαν πρώτα οι ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια οι ερωτήσεις σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες των ερωτηθέντων σχετικά με τον εκφοβισμό. Τέλος, ο ερευνητής έθεσε ερωτήματα σχετικά με τις γνώσεις και τις πληροφορίες του κάθε συμμετέχοντα σχετικά με τον εκφοβισμό. Κάθε συνέντευξη διαρκούσε 10-25 λεπτά σε χώρο που επέλεξε ο ερωτώμενος.

3. Αποτελέσματα έρευνας

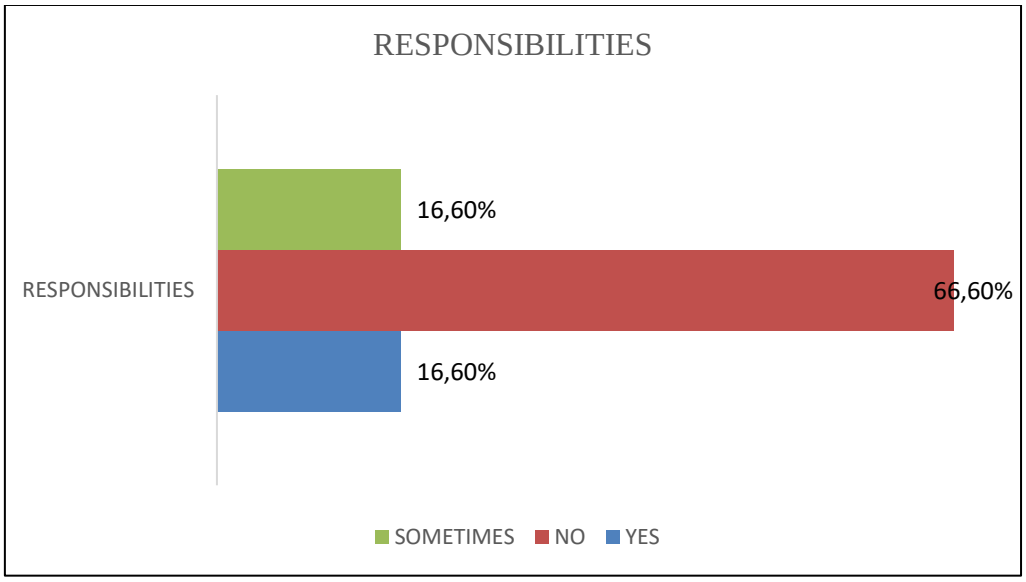
Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία που ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, αυτά ήταν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83,3%) ήταν γυναίκες και το 16,7% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού του δείγματος (83,3%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 34-40 ετών, ενώ το 16,7% των ερωτηθέντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 41 και 50 ετών, επίσης όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (50%) δήλωσε ότι είχε 11 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ μόνο το 16,6% των συμμετεχόντων είχε 12 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, το ίδιο ποσοστό (16,7%) δήλωσε ότι είχε 13 χρόνια εμπειρίας και το 16,7% είχε 18 χρόνια εμπειρίας. Το 83,3% του δείγματος αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ το 16,7% του πληθυσμού του δείγματος ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Η πρώτη ερώτηση του δείγματος των εκπαιδευτικών στην έρευνα, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα (Σχήμα 1), έδωσε διάφορους χαρακτηρισμούς για το ρόλο τους στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 83,3% δήλωσε ότι θεωρεί ότι ο ρόλος του είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Το 33,3% των συμμετεχόντων αξιολόγησε το ρόλο του ως πλεονέκτημα. Άλλοι χαρακτηρισμοί που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο τους στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ήταν, στο 16,7% των περιπτώσεων, «διαμεσολάβηση», «δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης» και «βοήθεια».



3: Ερώτηση 1

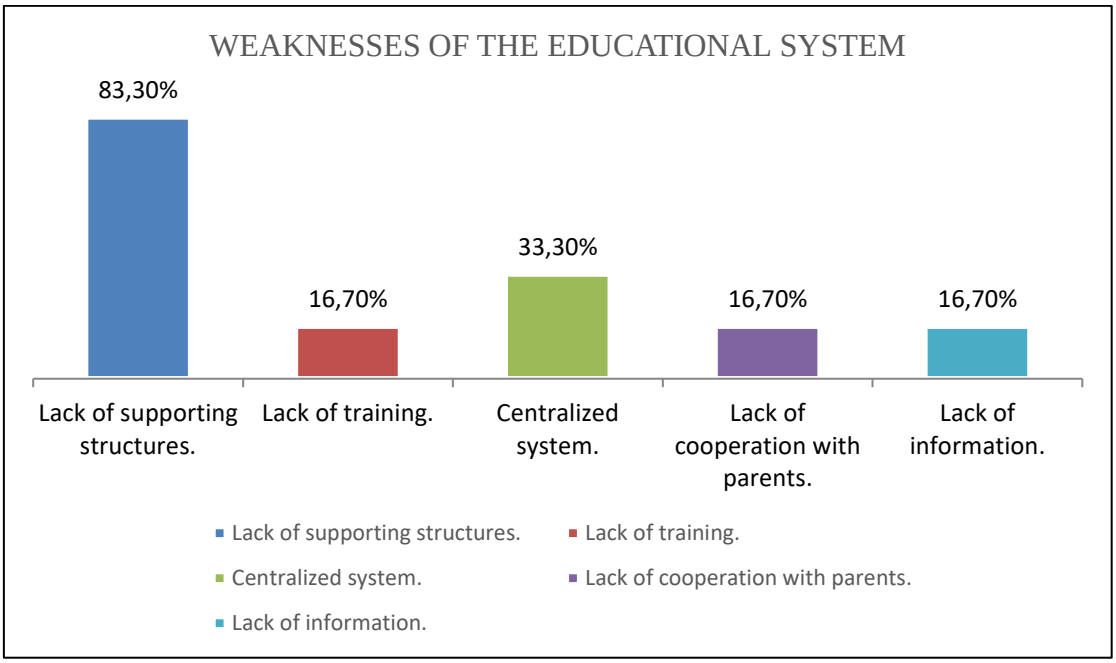
Στην ερώτηση για τις ευθύνες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαχείριση θεμάτων σχολικού εκφοβισμού, δείχνει ότι η πλειοψηφία (66,6%) απάντησε ότι θεωρεί ότι δεν έχει αρκετές ευθύνες και ευθύνες σχετικά με τη διαχείριση του εν λόγω θέματος, το 16,6% δήλωσε ότι έχει αρμοδιότητες μερικές φορές ανάλογα με την περίπτωση, ενώ το 16,6% δήλωσε ότι οι εξουσίες που έχουν είναι αρκετές.



4: Ευθύνες Εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις βασικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, το ραβδόγραμμα (Σχήμα 3) δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό (83,3%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η έλλειψη υποστηρικτικών δομών (σχολικού ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο)

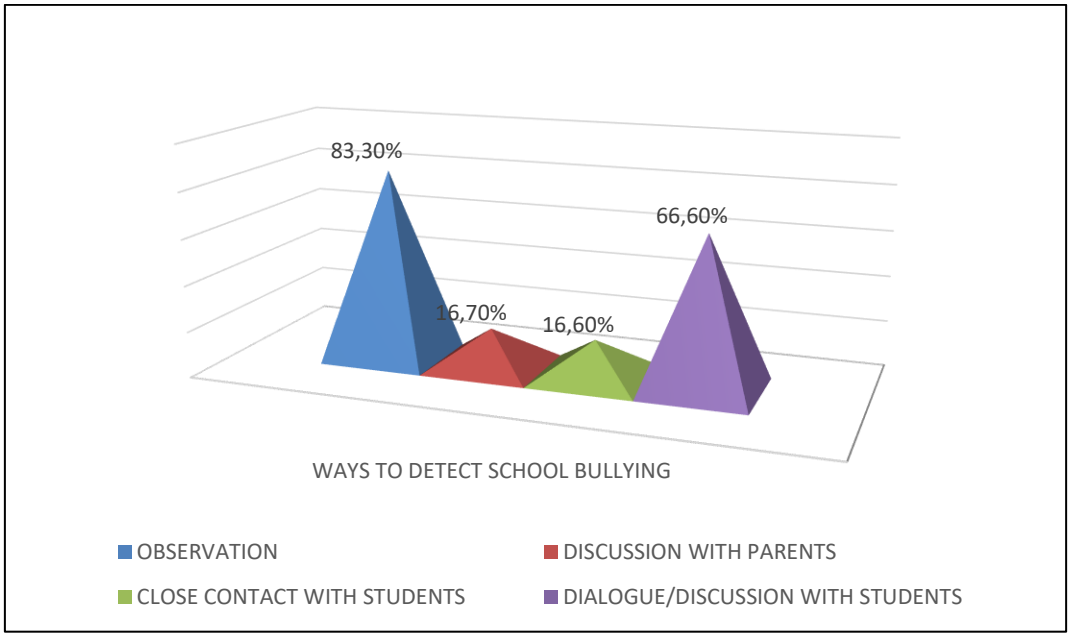
αποτελεί βασική αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (33,3%) ανέφερε ως βασική αδυναμία την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα της σχολικής διοίκησης και της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Μια άλλη σημαντική αδυναμία ήταν η αδυναμία συνεργασίας με τους γονείς σε διοικητικό πλαίσιο (16,7%) και το κεντρικό σύστημα λήψης αποφάσεων (33,3%) λόγω της μειωμένης κατανομής αρμοδιοτήτων πέραν του διευθυντή.



5: Αδυναμίες εκπαιδευτικού συστήματος

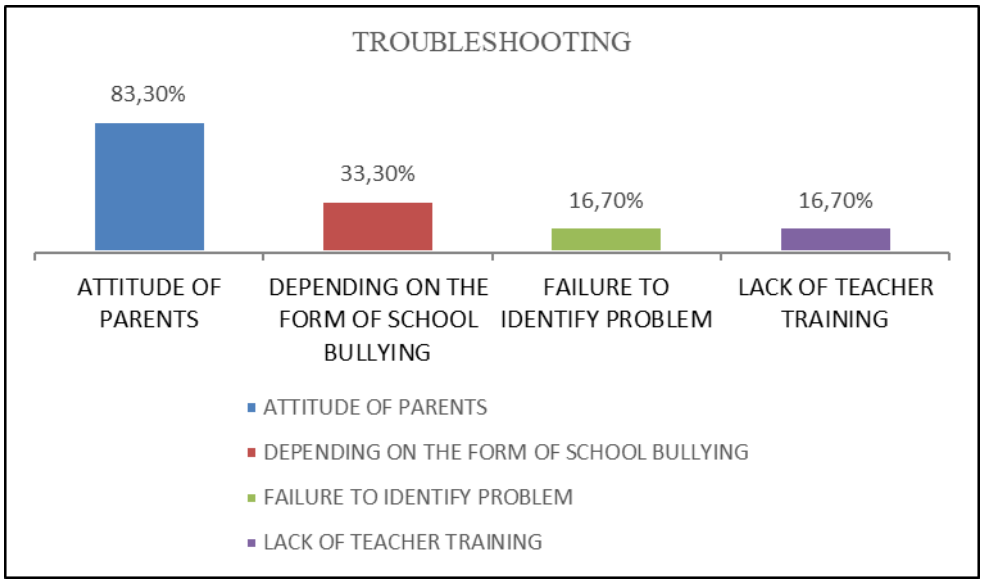
Το Σχήμα 4 δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (83,3%) χρησιμοποιούν την παρατήρηση για να εντοπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, το 66,6% βασίζεται στο διάλογο/συζήτηση με τους μαθητές. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (16,7%) ανέφερε ότι μιλάει με γονείς, ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί (16,7%) ανέφεραν ότι η εγγύτητα με τους μαθητές βοηθά στον εντοπισμό περιστατικών εκφοβισμού.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,6%) θεώρησε τη συζήτηση με τους γονείς ως βασικό μέσο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, το 33,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το διάλογο με όλα τα παιδιά της τάξης για τη διαχείριση του προβλήματος, ενώ το 50% αναφέρθηκε στη σύγκληση του Συλλόγου με ταυτόχρονη παρουσίαση του προβλήματος μπροστά σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι τρόποι αντιμετώπισης που αναδείχθηκαν με βάση το συγκεκριμένο σχήμα ήταν η συζήτηση μόνο με τον θύτη (16,7%), η χρήση ομαδικών εργασιών (16,7%) και οι δράσεις κατά της σχολικής βίας (16,7%).



6: Τρόποι εντοπισμού σχολικού εκφοβισμού

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα του δείγματος των διευθυντών, οι διευθυντές έδωσαν διάφορους χαρακτηρισμούς για το ρόλο τους στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, το 33,3% δήλωσε ότι θεωρεί σημαντικό τον ρόλο του στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Σε ποσοστό 16,7%, οι συμμετέχοντες έδωσαν και άλλα χαρακτηριστικά όπως συμβουλευτικό, θετικό, δύσκολο, κεντρικό, εξυπηρετικό, δημιουργό κλίματος συνεργασίας και συντονιστή.

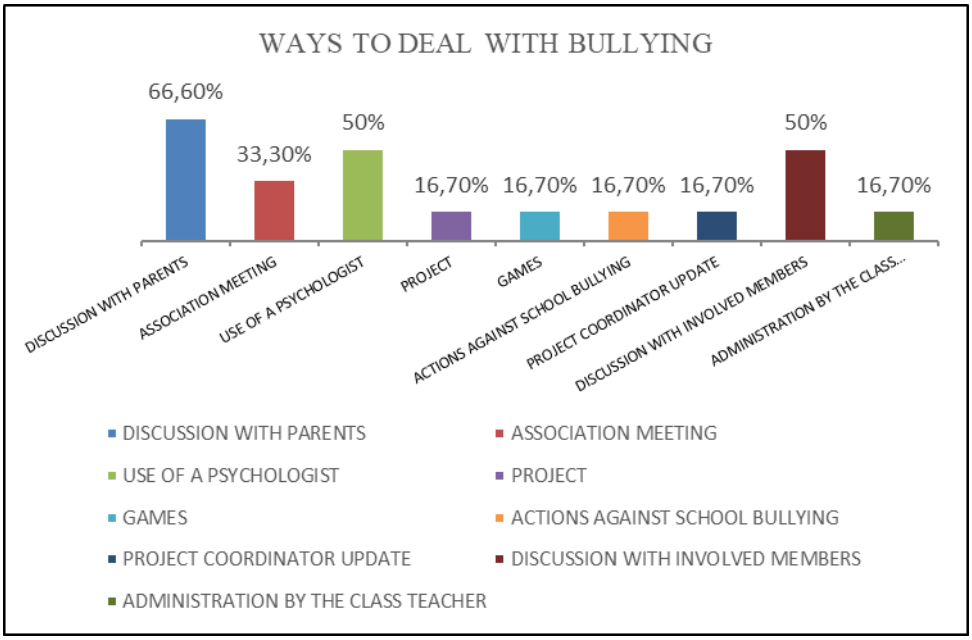


7: Προβλήματα

Με βάση το παραπάνω διάγραμμα (Σχήμα 5), η πλειοψηφία των διευθυντών (83,3%) ανέφερε τη στάση των γονέων ως το κύριο πρόβλημα στην αντιμετώπιση του προβλήματος, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό διευθυντών (33,3%) δήλωσε ότι εξαρτάται από τη μορφή του σχολικού

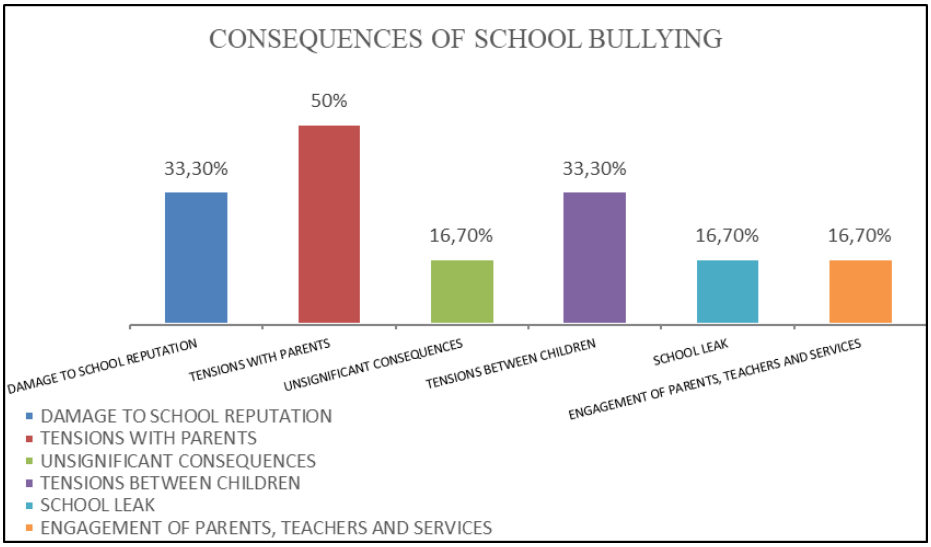
εκφοβισμού. Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές σε ποσοστό 16,6% ήταν η αδυναμία αναγνώρισης του προβλήματος σχετικά με το ποιος είναι ο δράστης ή το θύμα και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο θέμα της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού που σχετίζεται με τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μεγάλο μέρος των διευθυντών (50%) ανέφερε την έλλειψη νομικού πλαισίου για την επιβολή κυρώσεων στους θύτες, ενώ το ίδιο ποσοστό διευθυντών επεσήμανε την έλλειψη επιμόρφωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Στο παρόν σχήμα (Σχήμα 6) οι περισσότεροι διευθυντές (66,6%) θεώρησαν τη συζήτηση με τους γονείς ως βασικό μέσο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, το 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί ειδικό ψυχολόγο, ενώ το 50% χρησιμοποιεί τη συζήτηση με τα εμπλεκόμενα μέλη (δράστης-θύμα) ως μέσο αντιμετώπισης. Άλλοι τρόποι αντιμετώπισης που αναδείχθηκαν με βάση το συγκεκριμένο σχήμα ήταν η σύγκληση ομίλου (33,3%), η χρήση ομαδικών εργασιών (16,7%), οι δράσεις κατά της σχολικής βίας (16,7%), η ενημέρωση του συντονιστή του έργου (16,7%) αλλά και η διεύθυνση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της τάξης (16,7%). Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντών (66,6%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την τεχνική συζήτησης για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού.



8: Τρόποι αντιμετώπισης φαινομένου

Όσον αφορά τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική ζωή, η επικρατέστερη συνέπεια σύμφωνα με τη γνώμη του δείγματος των διευθυντών ήταν η δημιουργία εντάσεων με τους γονείς (50%). Επίσης, σε ποσοστό 33,3% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η κύρια συνέπεια ήταν η δημιουργία εντάσεων μεταξύ των μαθητών. Σε ποσοστό 33,3%, οι διευθυντές επεσήμαναν την επιδείνωση της φήμης της σχολικής μονάδας λόγω του σχολικού εκφοβισμού. Σε ποσοστό 16,7%, η μαθητική διαρροή και η συμμετοχή γονέων-εκπαιδευτικών-κοινωνικών υπηρεσιών επισημάνθηκαν ως συνέπειες του φαινομένου, ενώ όπως φαίνεται στο Σχήμα 7, το 16,7% δήλωσε ότι οι συνέπειες είναι ασήμαντες.



9: Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Συμπεράσματα

Αναφορικά με τη συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα γνώση, η συγκεκριμένη έρευνα προσέφερε μια σύντομη εικόνα της κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο τους αλλά και τις ευθύνες που τους ανατίθενται από την ελληνική πολιτεία. Με βάση τα στοιχεία της έρευνας, ο πληθυσμός του δείγματος που αποτελείται από εκπαιδευτικούς εξέφρασε έντονη δυσαρέσκεια για τη μειωμένη συμμετοχή τους στις σχολικές αποφάσεις, ενώ ταυτόχρονα άσκησε δριμεία κριτική στο ρόλο των γονέων στην επίλυση περιστατικών σχολικής βίας. Από την άλλη, ο πληθυσμός του δείγματος των διευθυντών τόνισε τον κεντρικό ρόλο τους στην επίλυση περιστατικών εκφοβισμού. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε επίσης μια δυσλειτουργική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων, η οποία επιδεινώνει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα επιβεβαίωσαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συστηματική επιμόρφωση καθώς και τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με υποστηρικτικές δομές ψυχολογικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης (Williford, 2015), γεγονός που απουσιάζει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, η ερευνητική υπόθεση ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ του μοντέλου λήψης αποφάσεων ενός σχολείου και της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να έχουν ένα πιο αποκεντρωμένο σύστημα λήψης αποφάσεων, στο οποίο θα έχουν μεγαλύτερη αυτονομία αλλά και θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συλλογικά, ενώ οι απαντήσεις των διευθυντών έδειξαν την απουσία διάχυσης αρμοδιοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλαμάνου-Κεφαλληνού, Σ. (2017). Απόψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ζακύνθου σε Θέματα Επιμόρφωσης σχετικά με την Αντιμετώπιση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού. ΕΑΠ: Πάτρα.

Ανθοπούλου, Α. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (σελ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμου Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: απόψεις μαθητών. απόψεις εκπαιδευτικών. Παιδί και έφηβος –Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 10 (1), 97-100.

Βλάχου, Μ., Botsoglou, K., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 17-45. http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9096

Εγκύκλιος Υλοποίησης των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικαίου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και εκφοβισμού στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (Υ.ΠΑΙ.Θ. 28-04-2014, Αρ. πρωτ. 4077). Διαθέσιμο στο: http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/06.pdf

Εγκύκλιος Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (31-08-2015, Αρ. πρωτ. 6607) «Συμπληρωματικές Ενέργειες στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων 'Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού (ΣΒΕ) στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, και 3' του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). Διαθέσιμο στο: http://www.epipsi.gr/.

Ζέρβα, Β. (2017). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καλεντερίδου, Δ. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (bullying) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καντζόπουλος, Γ. (2017). Ανήλικοι και διαδικτυακή εγκληματικότητα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καπάρη, Κ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο Γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κιτσάκη, Β. (2010). Η βία στη σχολική ζωή. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (schoolbullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός και αντιμετώπιση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2. doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.411

Κυπριακή Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015). Πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Διαθέσιμο στο: http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/dele4477a

Louwes, J. (2009, Σεπτέμβριος 11). Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία. Ελευθεροτυπία. Διαθέσιμο στο: http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171

Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Μπρίνια, Β. (2014). Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Νικολαΐδης, Γ. & Παπαστυλιανού, Α. (2013). Αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΣΠΑ, 2007-2013.

Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος- Αποκέντρωση- Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. Νέα Παιδεία, 141. 25-50.

Παπαγεωργάκης, Π. (2013). Σύνθεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη-πειραματικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας. Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π. (2004). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Gutenberg.

Πετρίδου, Ε. (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο: Παπαναούμ, Ζ. (2000) (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) (επιμ.), Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 142-148.

Πρεκατέ, Β. (2008). Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & την Οικογένεια. Αθήνα: Εκδόσεις : ΒΗΤΑ.

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Άτροπος.

Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αυτοέκδοση.

Σπυρόπουλος, Φ. (2008). Bullying: το «πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα; Στο Γιωτάκος, Ο. & Τσιλιάκου, Μ. (Επιμ.), Ο κύκλος της κακοποίησης. Εκδόσεις: Αρχιπέλαγος, σσ. 327-337.

Τσιάντης, Ι. (2008). Ενδοσχολική Βία 11. Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, Αθήνα.

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. 76051/12 ΦΕΚ 2091 Β/5.7.2012. Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2015). Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Stopbullying. Έργο: «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης». Φορέας Υλοποίησης: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημητρίου Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Αθήνα

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων 08-03-16. Τα αποτελέσματα… Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/news/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-sxoliko-ekfovismo

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Νόμος 4473 (2017), Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, τ,Α., 78, 1123-1128.

Φυλακτού, Κ. (2005). «Το σπίτι των παιδιών». Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ΕΠΕΑΕΚ. Έργο: Κοινωνικές Επιστήμες Ι.

Anagnostopoulos, D., Buchanan, N. T., Pereira, C. & Lichty, L. F. (2009). School Staff Responses to Gender-Based Bullying as Moral Interpretation: An Exploratory Study. Educational Policy, 23, 519-553. Διαθέσιμο στο: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0895904807312469

Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about bullying in Greek primary schools. International Journal of Mental Health

Promotion, 16, 2–52.

Bazalgette, P. (2017). The empathy instinct: How to create a more civil society. London: John Murray Publishers.

Bjereld, Y., Daneback, K. & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. Children and Youth Services Review 73(1), 347–51.

Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and peer harassment. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.). Peer Harassment in School, 265-289.

Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. Language Testing, 32(1), 83-100.

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. & Cava, M.J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber victims, and cyberbully victims in adolescents. Computers in Human Behavior, 76, 164–73.

Brown, R., Aalsma, M. C., & Ott, M. A. (2013). The experiences of parents who report youth bullying victimization to school officials. Journal of Interpersonal Violence, 28(3), 494–518.

Brown, R. N., Carducci, R., & Kuby, C. R. (2014). Disrupting Qualitative Inquiry. London: Peter Lang Publishing Incorporated.

Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. The Curriculum Journal, 26(3), 488–509.

Clarke, M.J. (2007). Verbal Bullying – Words Are Powerful. Διαθέσιμο στο: http://ezinearticles.com/?Verbal-Bullying---Words-Are-Powerful&id=883128.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. London: Sage.

Cross, Donna, & Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. Theory into Practice,53, 293–99.

Cross, Donna, Lester, L., Pearce, N., Barnes, A., & Beatty, S. (2018). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. The Journal of Educational Research 111 (1), 255–67.

Davis, S. & Davis, J. (2007). School where everyone belongs: Practical strategies for reducing bullying, Research Press, Champaign, I11. USA, 2nd edition.

Dewey, C. & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. American Psychologist, 70(4), 333–343.

Due, P., Hostein, B., Lynch, J., Diderichen, F. & Currie, G. (2005). Bullying and symptoms

among school-aged children: an international comparative cross-sectional study in 28 countries. The European Journal of Public Health, 15 (2), 128-132.

Eaton, S. E., Dressler, R., Gereluk, D. & Becker, S. (2015). A review of the literature on rural and remote pre-service teacher preparation with a focus on blended and e-learning models. Werkl und School of Education Research & Publications. doi:10.5072/PRISM/31625

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. Campbell Systematic Reviews, 6.

Furlong, M.J., Soliz, A.C., Simental, J.M. & Greif. J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. In C. Spielberger (Ed.) Encyclopedia of applied psychology (pp. 295-302). Oxford, G.B.: Elsevier.

Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and how it is experienced by teachers. Aigne, 5, 19-40.

Gendron, B.P., Williams, K. & Guerra, N.G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. Journal of School Violence, 10(2), 150-164. doi: 10.1080/15388220.2010.539166

Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. doi:10.1080/2331186X.2016.1151996

Jabbar, A., & Hardaker, G. (2013). The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in British University Business Schools. Teaching in Higher Education, 18(3), 272-284.

Katzenberger, I. & Meilijson, S. (2014). Hebrew language assessment measure for preschool children: A comparison between typically developing children and children with specific language impairment. Language Testing, 31(1), 19-38.

Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. Journal of Teacher Education, 65(4), 271–283.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2013). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. London: SAGE.

Mitsopoulou E., Giovazolias T. (2015). Personality traits, empathy, and bullying behavior: a meta-analytic approach. Aggress.Violent Behav.21, 61–72.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. Journal of Adolescent Health, 55, 602–611.

Moore, Sophie, Rosana Norman, Shuichi Suetani, Hannah Thomas, Peter Sly and James Scott. 2017. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. World Journal of Psychiatry 7, 60–76.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. Teaching and Teacher Education, 21 (2), 125–142.

Oancea, A. (2014). Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences. Oxford Review of Education, 40 (4), 497–519. doi:10.1080/03054985.2014.939413.

Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli,C. & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. Journal of Abnormal Child Psychology, 43, 33–44.

Oldenburg, B., Bosman, R. & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? School Psychology International, 37(1), 64-72.

Olweus, D. (1993). Bullying at School. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. European Journal of Psychology of Education, 12(4), 495-510.

Pallesen, S., Nielsen, M. B., Magerøy, N., Andreassen, C. S. & Einarsen, S. (2017). An Experimental Study on the Attribution of Personality Traits to Bullies and Targets in a Workplace Setting. Frontiers in Psychology, 8, 1045. doi:10.3389/fps.2017.01045

Paris, D. & Winn, M. T. (2013). Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry With Youth and Communities. Sage.

Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. Developmental Psychology, 51(7), 913-920

Procter, R. (2015). Teachers and school research practices: The gaps between the values and practices of teachers. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 41(5), 1–14.

Puhl, R., Peterson, J. & Luedicke, J. (2013). Strategies to address weight-based victimization: Youths' preferred support interventions from classmates, teachers, and parents. Journal of Youth & Adolescence, 42(3), 315–327.

Randall, P. (1997). Adult bullying: Perpetrators and victims. London: Routledge.

Reknes, I., Pallesen, S., Mageray, N., Moen, B.E., Bjorvatn, B. & Einarsen, S. (2014). Exposure to bullying behaviors as a predictor of mental health problems among Norwegian nurses: Results from the prospective SUSSH-survey. International Journal of Nursing Studies, 51(3), 479-487.

Rigby, K. (2008). Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School. Boston: Blackwell Publishing.

Rigby, K. & Johnson, K. (2016). The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying

Strategies Employed in Australian Schools. Adelaide: University of South Australia.

Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective. Educational Management Administration & Leadership 37 (3), 378-403.

Saldaña, J. (2015). The Coding Manual for Qualitative Researchers. London: Sage.

Samnani, A.K. & Singh, P. (2014). Performance-enhancing compensation practices and employee productivity: The role of workplace bullying. Human Resource Management Review, 24(1), 5-16.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. School Psychology International, 29(2), 199-213.

Schargel, F. (2013). Dropout prevention fieldbook: Best practices from the field. Routledge.

Sekol, I. (2013). Bullying in adolescent residential care: a qualitative examination of contextual and peer factors. Children and Youth Services Review, 35(12), 1901-12.

Smith, P.K. & Sharp, S. (Eds) (1994). School bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.

Smith, P.K., Pepler, D. & Rigdy, K. (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.

Stavrinides, Panayiotis, Militsa Nikiforou, and Stelios Georgiou. 2015. Do mothers know? Longitudinal associations between parental knowledge, bullying, and victimization. Journal of Social and Personal Relationships, 32,180–96.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. Journal of Abnormal Child Psychology, 43(1), 45-60.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. Journal of Educational Psychology, 106, 1135–1143.

Waters, S. & Mashburn, N. (2017). An Investigation of Middle School Teachers' Perceptions of Bullying. Journal of Social Studies Education Research, 8 (1), 1-34.

Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. Children and Schools, 27(3), 167-174.

Williford, A. (2015). Intervening in Bullying: Differences across Elementary School Staff. Children and School, 37 (3), 175-184.

Woods-Giscombé, C. L. (2010). Superwoman Schema: African American Women 's Views on Stress, Strength, and Health. Qualitative Health Research, 20(5), 668-683.

Woudstra, M.H., van Rensburg, E.J., Visser, M. & Jordaan, J. (2018). Learner-to-Teacher Bullying as a Potential Factor influencing Teachers' mental health. South African

Journal of Education, 38 (1), 1-16.